

MINISTÈRE DE L'ALIMENTATION, DE L'AGRICULTURE ET DE LA PÊCHE

Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Service de la coordination des Politiques Culturelles et de l'Innovation

SEPTEMBRE 2010

Champs Culturels



(23) NUMÉRO SPÉCIAL

ART CONTEMPORAIN
ET ÉDUCATION
ARTISTIQUE,
LA PERSISTANCE
D'UN MALENTENDU ?

ACTES DU COLLOQUE
POITIERS 28 & 29 JANVIER 2009

Sommaire

- P.2 **Éditorial**
Marion ZALAY
P.4 **Le paradoxe de l'œuvre**
Slimane RAÏS

L'art et l'époque

- P.9 **Les enjeux de la perception de l'art contemporain**
Paul-Hervé PARSY
P.11 **L'art contemporain et le divertissement**
Yves MICHAUD
P.13 **Définir l'art contemporain**
Paul ARDENNE
P.19 **Crise systémique de l'art**
André ROUILLE
P.21 **L'art et son époque**
Alexandre BOHN

L'art et sa réception

- P.23 **Alphabétisation culturelle et démocratie**
Raphaël MONTICELLI
P.24 **La réception de l'art, un projet complexifié**
Alice VERGARA-BASTIAND
P.27 **L'intérêt des publics pour l'art contemporain**
Jean-Christophe VILATTE

L'art et l'éducation

- P.35 **De quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'éducation artistique ?**
Joël N. TOREAU
P.36 **Histoire critique de l'éducation artistique en France**
Christian VIEAUX
P.50 **Réflexions sur l'art contemporain et les jeunes**
Sylvie OCTOBRE
P.52 **L'expérience luxembourgeoise, une éducation par la pratique ?**
Enrico LUNGHI
P.56 **L'apport de l'éducation artistique dans les établissements d'enseignement agricole**
Patrick DUSSAUGE
P.58 **Art et éducation**
Sylvie LAY

Directrice de la publication

Marion ZALAY
Directrice générale de l'enseignement et de la recherche
Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche

Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE (DGER)
S/D des Politiques de Formation et d'Éducation
Bureau de la vie scolaire, étudiante et de l'insertion
Réseau «Animation et Développement Culturel»
1, ter avenue de Lowendal
75007 Paris

École Nationale de Formation Agronomique (ENFA)
BP 22687 - 31326 CASTANET Cedex

Rurart
Espace d'art contemporain,
espace multimédia,
réseau régional d'action culturelle
D150 lycée agricole Venours
86480 Rouillé
www.rurart.org

Responsables de la rédaction :
Claire LATIL, réseau ADC
Arnaud STINÉS, Rurart

Ministère de la Culture et de la Communication

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL
Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation
Département de l'éducation et du développement artistique et culturel
182, rue Saint-Honoré
75033 Paris Cedex 01

Conception graphique et illustration : Rurart

Impression : Imprimerie Mégatop - Naintré
Tirage : 3700 exemplaires
ISSN : 1253 - 0352

Éditorial

Il y a vingt ans les ministères chargés de la Culture et de l'Agriculture signaient leur première convention définissant leurs objectifs communs en matière de développement culturel et d'éducation artistique en milieu rural.

L'enjeu d'une telle collaboration demeure aujourd'hui prépondérant car l'éducation artistique constitue encore le principal pilier de l'émancipation culturelle des jeunes générations. La volonté, récemment réaffirmée par les services de l'État, de considérer l'enseignement des arts et de la culture comme une richesse du système éducatif français, de le généraliser à l'ensemble des élèves au plan national et de le promouvoir à l'échelle européenne est fortement inscrite dans les orientations des ministères concernés, et singulièrement, constitue une des marques identitaires de l'enseignement agricole.

Ainsi, l'éducation artistique participe-t-elle au développement personnel ou à l'accès à la culture générale mais vise-t-elle tout aussi activement à donner aux jeunes les éléments nécessaires à la connaissance du

patrimoine de l'humanité, à les amener à expérimenter le fait artistique et la création, à leur procurer les outils pour comprendre le monde d'aujourd'hui.

En effet, si le projet éducatif vise à mesurer et à questionner les défis et les enjeux qui accompagnent les évolutions de la société, l'une des fonctions de l'art est bien de penser l'époque contemporaine dans sa complexité : l'art d'aujourd'hui interroge et interpelle, il s'empare des questions qui habitent ce début de siècle et incite les publics – et notamment les publics scolaires – à porter un regard critique sur le monde dans lequel ils vivent.

Dans cet esprit, le ministère de la Culture et le ministère de l'Agriculture s'emploient à permettre un égal accès à l'art et à la culture aux jeunes scolarisés dans l'enseignement agricole qui seront demain les acteurs des territoires ruraux. Dans les régions, les services déconcentrés sont attentifs au maillage culturel des territoires et notamment à l'accès aux équipements culturels dans les zones rurales. À ce titre, l'exemple de Rurart est significatif : seul centre d'art contemporain en France implanté sur

le site d'un lycée – *a fortiori* d'un lycée agricole – la structure répond à la fois à une mission d'éducation artistique et de diffusion de l'art contemporain par la production d'œuvres et leur exposition.

Aussi Rurart et le réseau national thématique de la direction générale de l'Enseignement et de la Recherche chargé de l'animation et du développement culturel nous proposent les actes du séminaire « Art contemporain et éducation artistique : la persistance d'un malentendu ? », organisé en janvier 2009 en lien étroit avec la délégation au développement et aux Affaires Internationales du ministère de la Culture.

L'édition des actes de ce séminaire foisonnant dans le cadre de la revue *Champs Culturels*, fruit d'une collaboration de longue date entre les ministères de la Culture et de l'Agriculture, signe l'intérêt affirmé et répété porté à la place de l'art dans les parcours éducatifs.

Marion ZALAY
Directrice générale
de l'Enseignement et de la Recherche



Cédric Tanguy
«Ça se sent que c'est
toi...», 2006
Résidence -
Lycée F. Gaillard,
Barbezieux (16)
Production Rurart
Photo : C. Tanguy

Qu'il s'empare du star-system, des banlieus, du monde agricole ou de l'histoire religieuse, Cédric Tanguy met en scène les codes de représentation sociale en construisant de toute pièce une iconographie de facture très classique dans la forme et décapante dans le fond, à partir d'éléments d'actualité et de culture populaire.

Du paradoxe de l'œuvre

SIMANE RAÏS

EST ARTISTE

Même s'il reste utile et indispensable de favoriser une relation « éclairée » à l'art à l'école, ce qui permet de réduire quelque peu les inégalités socioculturelles face à l'accès à la culture, cette louable ambition se heurte au fait que l'art ne s'enseigne pas réellement, que l'art n'est pas en tant que tel une discipline scolaire et qu'il appartient essentiellement à la vie intime de l'individu et à la vie sociale des êtres.

Dans un monde idéal, la place de la confrontation à l'art pour l'enfant devrait être avant tout dans les sphères de sa famille, de ses loisirs, de ses déambulations dans la ville et de son environnement médiatique. Pour peu que l'art y soit présent et aisément disponible, quelle que soit la nature du terreau social de l'enfant. Et ce n'est pas le cas, loin s'en faut. C'est probablement pourquoi, par défaut, la place de l'art à l'École est-elle encore d'actualité !^[0]

Peut-on enseigner l'art ?

Peut-on enseigner ce qu'on ne sait pas ?

Peut-on enseigner quelque chose en train de se faire ?

Il n'y a certainement pas de réponse à ces questions, si ce n'est relativement.

Me concernant, enseigner l'art, c'est apprendre à l'élève à apprivoiser le doute.

Avant d'enseigner dans une école d'art, j'ai longtemps enseigné dans l'éducation nationale, que je continue de fréquenter, mais plus comme artiste-intervenant qu'enseignant. Travailler au sein de ces deux entités, si proche et si différentes, m'a permis de relever quelques paradoxes à l'intérieur même du système éducatif de l'art, principalement aux niveaux moyen et secondaire. En voici quelques exemples :

LE PARADOXE DE LA CERTITUDE

Enseigner à des enfants impose, de fait, un statut de responsable : celui de l'adulte face à un mineur. Ce statut, au delà des rapports d'autorité que celui-ci implique par la relation du

professeur à l'élève, impose, sur le plan du savoir, une relation unilatérale, celle de celui qui sait face à celui qui ne sait pas, en quête (ou pas) de savoir.

Il n'est donc pas admissible, dans ce contexte, qu'un enseignant-éditeur ne sache pas. Encore moins, dans la discipline qu'il est censé enseigner, car cela en va de sa crédibilité et de sa légitimité auprès de ses élèves et de son institution.

Dans les collèges, les lycées et d'autres lieux d'éducation artistiques (MJC, ateliers de pratiques artistiques,...), les enseignements sont orientés vers et autour des disciplines artistiques (dessin, peinture, sculpture, photo...etc.) ou des notions (formes, couleur, matière, espace...), avec des objectifs clairs, définis au préalable par l'enseignant-éditeur (que veut-on faire acquérir à l'élève ? Comment ? pourquoi ?).

L'enjeu est alors principalement la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire artistiques. Ceci exige de l'enseignant-éditeur une parfaite connaissance de ce qui doit être enseigné à chaque niveau de classe (notions, contenus, références) et de ce qui constitue les enjeux et les

objectifs de cet enseignement.

À l'inverse, dans l'enseignement de l'art dans une école d'art, par exemple, l'élève, individu adulte, est au centre du dispositif pédagogique. La question de "l'attitude" artistique est majeure. Les enseignements sont organisés de telle manière que les pratiques et les connaissances convergent dans le but de faire émerger, au-delà d'un projet artistique ou d'un résultat plastique, une position, un engagement, culturel, social, voire politique.

Faire de l'art, c'est poser et proposer un regard sur le monde. Un regard singulier et libre, affranchi de tout discours et idée reçue. Enseigner l'art, c'est avant tout apprendre à l'élève à regarder.

Dans ce contexte, "Les professeurs peuvent enseigner ce qu'ils ignorent eux-mêmes"^[1], tout en le proclamant, sans risque que cela nuise à leur statut auprès de leurs élèves et de leur institution. Car le principe du "maître ignorant" ^[2], tout comme "le doute" sont à mon sens fondamentaux dans l'enseignement de l'art. Car "c'est dans ce domaine où justement l'incertitude, la surprise et même l'erreur sont les plus productives de « vérité »"^[3].

LE PARADOXE DE L'EXPÉRIENCE ARTIFICIELLE

Le mot expérience désigne ce point ou cet espace de rencontre entre deux réalités distinctes : d'un côté un objet, un environnement ou un événement... Et de l'autre, un sujet (qu'il soit spectateur-observateur ou expérimentateur-acteur).

Il y a une dizaine d'années, afin de donner un socle théorique à mon travail, j'ai défini l'espace de ma création artistique, par le PPCM : plus petit commun multiple. Un espace où se croisent l'histoire singulière de l'artiste avec celle, commune, d'un lieu, d'un objet ou d'un événement. De ce croisement naît, différemment à chaque fois, une expérience unique que je transforme en œuvre. L'expérience de la vie devient ainsi l'expérience de l'art.

Depuis les Dadaïstes jusqu'aux artistes d'aujourd'hui, se proclamant d'une certaine "éthique relationnelle"^[4] (pour ne pas dire "Esthétique relationnelle"^[5], en passant par des artistes majeurs du siècle dernier, tel que Allan Kaprow, Joseph Beuys et bien d'autres..., l'expérience de l'art se prolonge dans la vie et inversement.

John Dewey dans son ouvrage *L'art comme expérience ou Art as experience*^[6], disait : "(...) l'expérience concerne l'interaction de l'organisme avec son environnement, lequel est tout à la fois cadre et physique, et inclut les matériaux de la tradition et des institutions aussi bien que du cadre de la vie locale". Autrement dit, l'élève, dans le contexte du collège ou du lycée, sous l'autorité de l'enseignant ou de l'éducateur est sous la responsabilité de l'institution, il y vit des expériences programmées, dans un espace qui l'est tout autant, sans risque et sans danger. Elles sont, en quelque sorte, des situations simulées et artificielles, générant ainsi, selon la théorie de Dewey, des expériences tout aussi artificielles, en véritable décalage avec l'expérience de l'art et de sa nature même.

LE PARADOXE DU LIBRE ARBITRE

Faire de l'art, c'est poser et proposer un regard sur le monde. Un regard singulier et libre, affranchi de tout discours et idée reçue. Enseigner l'art, c'est avant tout apprendre à l'élève à regarder. Un regard qui lui permet de questionner sans cesse le monde et ses paradigmes.

Enseigner dans une école d'art, c'est permettre à l'élève de développer, à partir de propositions construites autour d'ateliers, de séminaires, de rencontres et de voyages, son propre point de vue, critique, sur le monde. L'élève se saisit des propositions faites par les artistes-enseignants pour les expérimenter en toute liberté, sans contraintes ni obligation d'un quelconque résultat. L'échec ou l'absence de résultats (formels) sont en eux-même des résultats (*Sans titre* est aussi un titre). Le principal pour l'élève est d'en être conscient, quels que soient ses résultats, afin de les réinterroger de nouveau, sous forme de nouvelles expérimentations. Le principe est de faire émerger chez l'élève, au travers de ces multiples expérimentations, un projet personnel et un questionnement propre.

Dans un contexte plus scolaire, celui du lycée ou du collège, l'élève n'est pas en droit de remettre en question le système d'enseignement, encore moins celui de l'évaluation. Dans ce contexte, encore une fois, l'enseignement (voir l'éducation) artistique, comme n'importe quelle autre discipline, obéit à des règles (ou programmes) que les enseignants-éducateurs sont dans l'obligation de respecter. Ni l'élève, ni l'enseignant, n'ont le droit de transgresser ou perturber ces règles. Il y va du respect du système éducatif et de l'institution elle-même. L'élève évolue dans un environnement protégé, sécurisé où tout, ou presque, est programmé. Nous voilà donc dans une situation totalement contradictoire avec le principe même de l'art, comme "antidestin" - [7], cher à Malraux.

Pour résumer, et sans pour autant faire l'apologie d'un système et en accabler un autre, il m'apparaît donc que l'éducation artistique et l'enseignement de l'art sont deux entités à vocations différentes. La première serait d'enseigner l'art à des fins de culture et d'épanouissement personnel (écoles, collèges, lycées, mais aussi les MJC, les pratiques amateurs et les associations...), la deuxième, et ce serait le rôle des écoles d'art, cherche à former des artistes qui produiront l'art de notre temps.



[o] Alain Livache

[1] *Le maître ignorant*. Jacques Rancière. Ed. 10/18. 2004

[2] *Le maître ignorant*. Jacques Rancière. Ed. 10/18. 2004

[3] Pierre Souchaud, *in Artension*

[4] *L'éthique relationnelle*. Alain Livache, *in*: <http://www.africanloxo.com/slimane.ra%EFS.htm>

[5] *Esthétique relationnelle*. Nicolas Bourriaud. Ed. Les presses du réel. 1998

[6] *Art as expérience*. John Dewey. Ed. The Berkeley Publishing Group. 1934

[7] *L'art est un anti-destin*. André Malraux. La monnaie de l'absolu

Page suivante
Slimane Rais
«Le jardin des délices»,
2006
Production Rurart
Photo : Rurart

Slimane Rais construit son œuvre à partir de rencontres qu'il suscite au gré des processus artistiques qu'il génère. Pour réaliser «Le jardin des délices», en référence à Jérôme Bosch et aux préceptes moraux que véhiculait le triptyque de l'artiste néerlandais, Slimane Rais a passé une série d'annonces dans les médias, demandant à des inconnus de laisser sur son répondeur téléphonique le récit d'une faute commise et jamais oubliée. L'ensemble des messages est ensuite murmuré par des hauts parleurs cachés dans des boules dorées, au sein d'un espace clos dont trois murs sont couverts de miroirs. Sur le quatrième mur, l'inscription « Le jardin des délices » en néon rouge éclaire la pièce.

le jardin des délices

e jardin des délices

تَعَالَى اللَّهُ أَكْبَرُ

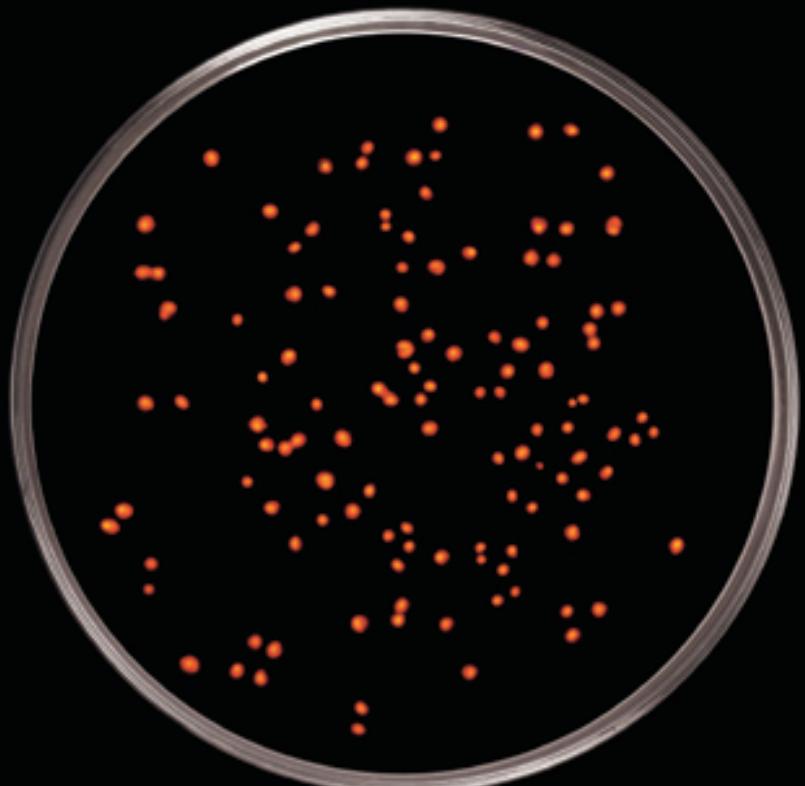
تَعَالَى اللَّهُ أَكْبَرُ

*Eduardo Kac
«Kit transgénique
(Cypher)», 2009
Production Rurart
Photo : E. Kac*

*L'œuvre d'Eduardo Kac
est à l'articulation des
questions scientifiques,
éthiques et esthétiques
que posent les progrès
biotechnologiques.
«Kit transgénique
(Cypher)» demande de
fabriquer un organisme
génétiquement modifié
pour décoder un
poème que l'artiste a
fabriqué à partir de la
combinaison des acides
qui constituent l'ADN.*

- p. 9 Les enjeux de la perception
de l'art contemporain
Paul-Hervé PARSY
- p.11 L'art contemporain et le
divertissement
Yves MICHAUD
- p.13 Définir l'art contemporain
Paul ARDENNE
- p.19 Crise systémique de l'art
André ROUILLÉ
- p.21 L'art et son époque
Alexandre BOHN

L'art et l'époque



Les enjeux de la perception de l'art contemporain

PAUL-HERVÉ PARSY
EST ADMINISTRATEUR DU CHÂTEAU D'OIRON

L'auteur témoigne dans ce texte de la difficulté à cerner la perception de l'art aujourd'hui devant la multiplicité des objets qui lui sont assignés ou des fonctions qui lui sont conférées par les différents acteurs des champs politique, médiatique, économique, publicitaire, pédagogique et par les artistes eux-mêmes. Devant cette hétérogénéité de perceptions de l'art contemporain, il reste la confrontation des idées et des expériences.

Cette première matinée est consacrée aux enjeux relatifs à la perception de l'art contemporain, et à la place qu'il occupe dans la société. Seront successivement évoquées la question de la définition de l'art contemporain, puis celle du mode d'appréhension de l'art.

Cerner ces enjeux est complexe : que recouvre la notion d'art contemporain et de quoi parle-t-on d'une part, et de quelle perception s'agit-il ?

La mondialisation de l'information s'appuyant sur de multiples réseaux a amené à la fois une globalisation généralisée et une extension du champ de l'art : presse, circuits, immédiateté rythment les pulsations de ce champ, débouchant sur une uniformisation de la visibilité. Mais ce champ de l'art est-il pour autant délimité ? En fait, ce champ s'est étendu à des sphères qui ne le concernent pas directement. Plus l'art contemporain se voit étendre son domaine d'apparition, moins il gagne en densité. Ainsi est-il régulièrement associé à la sphère du luxe, que ce soit par le biais d'actions de relations publiques ou par la présence médiatique de prescripteurs/ collectionneurs. S'y rapportent des paramètres qui relèvent d'autres activités : l'art comme facteur associé de communication institutionnelle, l'art comme signe de mondanité réservée aux V.I.P. (*very important persons*), l'art comme territoire de spéculation financière, d'appartenance et de reconnaissance sociales, avec des intensités variables selon le locuteur. Depuis le récurrent impératif souvent entendu dans les instances publiques

« Ça n'est pas ce que le public attend » prononcé lors d'expositions publiques, jusqu'à l'appropriation réservée et exclusive par ce qui se veut à tort ou à raison dénommé élite, l'art est l'objet de toute sorte de manipulations. Les instances politiques y voient un champ qui relie, qui rassemble, les artistes un mode d'apparition parfois critique, parfois consensuel, les intercesseurs un sujet pédagogique ou un marché. Cependant plus il y a reconnaissance publique, plus grand est le risque de voir l'autonomie de l'art se restreindre. La pression croît, non celle qui émane du champ de l'art lui-même, mais celle provenant de porteurs de valeurs ne relevant pas du champ de l'art.

Ces valeurs sont multiples : le politique attend de l'art une « distraction », ou un moment de rassemblement de signes partagés par le plus grand nombre, - l'art serait l'image de « beauté ». Le collectionneur attend la reconnaissance de sa capacité à créer de la plus-value financière, ou à s'offrir comme leader d'opinion, l'artiste recherche un autre type de plus-value, sociale, économique, le critique y déploie sa stratégie d'infiltration, d'influence différenciée selon ses destinataires, le conservateur de musée y négocie son autorité vis-à-vis de son commanditaire, du milieu, etc...

L'art contemporain est ainsi une galaxie aux multiples pôles, avec ses

étoiles, ses trous noirs, ses densités aux contenus les plus hétérogènes.

L'enjeu de la perception de l'art contemporain, pour l'intercesseur, est de savoir d'où il parle, d'où il agit et à qui il s'adresse. L'exercice, à mesure de l'extension du champ de l'art, est de plus en plus complexe. Les organisateurs d'exposition sont de plus en plus soumis aux pressions du marché, du supposé milieu de l'art, aux résultats médiatiques de leur travail, aux attentes avouables ou non du politique. Les artistes sont dépendants de la loi de la nouveauté,

Plus il y a reconnaissance publique, plus grand est le risque de voir l'autonomie de l'art se restreindre.

de l'événementiel ou du spectaculaire. Les acteurs institutionnels sont liés aux nécessités de la reconnaissance, mais de la reconnaissance de qui ? Des critiques, des journalistes qui eux-mêmes dépendent de la reconnaissance accordée à leurs publications, du public, mais de quel public, tant y a-t-il de diversités dans la composition sociologique des publics, des observateurs du milieu... D'autres paramètres jouent : on voit de plus en plus fréquemment apparaître des phénomènes éphémères, imposés comme « must » puis vite remplacés par une nouvelle vague - la vague des jeunes artistes britanniques, des jeunes artistes chinois, aujourd'hui

10 L'art et l'époque

celle des jeunes artistes indiens. D'où la difficulté à fonder une pensée, à construire un discours. Les institutions peuvent-elles encore être le lieu de découvertes, l'artiste peut-il encore se situer en marge, voire en résistance, l'intercesseur élaborer une proposition qui ne soit pas le relais du pouvoir dominant (le marché, les galeries) ? Y a-t-il un salut en-dehors de l'information globalisée ? Y a-t-il encore des possibilités d'être singulier dans ce territoire aux contours normatifs ?

Tout ceci démontre la complexité à agir dans le réel, à devoir produire ou répondre dans un champ aux fonctionnements aussi démultipliés. Les repères ont tendance à se vriller, les trames s'entrecroisent et les attentes s'enchevêtrent en ramifications impossibles à contrôler.

D'où, sans doute, les malentendus, les interrogations, les contradictions qui agitent ce territoire polymorphe à défaut d'être pervers, quoique...

Peut-être ce colloque aidera à y voir plus clair : il permettra au minimum de confronter des idées et des expériences. Et déjà, que ces rencontres aient lieu montre que l'intérêt public pour l'art vivant perdure.



Cyprien Gaillard
«La grande allée du château d'Orion», 2008
Photo : S. Quenault

Cyprien Gaillard a recouvert la grande allée du château de Orion de tonnes de gravats concassés issus de la destruction d'une tour d'habitation à Issy les Moulineaux.

L'artiste incite ainsi le visiteur à pléthorer les débris de l'utopie du modernisme architectural et social pour accéder à un monument du patrimoine.

L'art contemporain et le divertissement

YVES MICHAUD

EST PHILOSOPHE

Ce texte propose à la réflexion quelques considérations sur les récurrences véhiculées par toute œuvre d'art contemporain présentée au public et questionne la fonction sociale de l'art entre fragment autobiographique de l'artiste, manifestation de communication et divertissement.

Je commencerai par deux distinctions à fonction de mises en garde.

D'une part, l'art est fait de beaucoup d'arts : architecture, poésie, musique, théâtre, danse, etc. L'habitude actuelle d'appeler art contemporain seulement les arts visuels qui sont montrés dans les centres d'art contemporain est, si non abusive, du moins très particulière. Dans les années 1830, l'art, c'était la poésie ; dans les années 1850, la musique ; dans les années 1880, l'opéra. Nos habitudes pourront donc changer, si ce n'est déjà fait : le design me paraît aujourd'hui envahir tous les domaines et devenir un candidat sérieux au statut d'« art contemporain ». Quant à l'architecture elle revendique plus que jamais la première place, revendication justifiée par son importance dans nos vies et par l'énormité politique et économique des projets qu'elle tente de mener à bien.

Deuxième remarque, il ne fait pas partie de la notion d'art que tout ce qui est produit soit bon. Quelque chose peut être de l'art et être mauvais, excellent, insignifiant, banal, nul, etc. Il faut donc arrêter de sacraliser l'art en pensant que tout ce qui est présenté à l'admiration est admirable. L'ambition des artistes peut être grande et ne pas atteindre ses objectifs ; elle peut être modeste et réussir. Il y a eu dans l'histoire de l'art et des arts des périodes avec des ambitions artistiques très différentes : faire honorer Dieu, les puissants, divertir, enseigner les vraies valeurs, etc. L'art contemporain n'a pas à être grand ou sacré – il se contente souvent d'être divertissant.

Sur le fond de ces distinctions et avec les réserves qu'elles commandent, je dirai maintenant que l'art

contemporain au sens des arts visuels présentés par exemple dans les biennales se caractérise par une série de traits qui reviennent dans la plupart des pays.

1) Il n'y a quasiment plus jamais de peinture.

2) La photographie et la vidéo sont des moyens de travail devenus banals avec toutes les techniques de production, modification, trucage disponibles : la photo ou la vidéo n'est pas un témoignage, ou alors sous une forme théâtralisée et allégorique.

3) La plupart des « œuvres » présentées sont des installations, c'est-à-dire des arrangements d'objets et de dispositifs destinés à produire un effet global et enveloppant sur le spectateur.

4) Les matériaux utilisés sont industriels, technologiques, du prêt-à-instrumenter qu'on trouve dans le commerce, pas des matériaux spécifiquement artistiques (couleurs, pigments, marbre).

5) Ces installations comportent de plus en plus des éléments sonores et lumineux : elles doivent être perçues, comme les vidéos, dans des espaces sombres séparés.

6) Ces installations sont souvent interactives au sens où le spectateur par sa présence ou par son intervention produit des changements dans l'installation, changements qui modifient en retour sa perception.

7) Les significations de ces œuvres

sont soit très simples (compassion, dénonciation, comique) soit énigmatiques et hermétiques. En fait souvent il n'y a pas de signification à appréhender : l'œuvre fait partie de la mythologie personnelle de l'artiste et doit être acceptée comme un fragment autobiographique sans signification spéciale (comme la biographie de tout un chacun).

Il faut donc arrêter de sacraliser l'art en pensant que tout ce qui est présenté à l'admiration est admirable.

8) Le niveau d'engagement social et politique est faible, ce qui ne veut pas dire qu'il est absent mais juste qu'il est faible : les engagements politiques et sociaux sont pris désormais au niveau des associations et ONG (les Enfants de Don Quichotte par exemple), pas des artistes.

9) L'œuvre existe dans un espace spécialement balisé (celui de la biennale ou de la galerie) qui permet de l'identifier comme œuvre, sinon ce pourrait aussi bien être une décoration de magasin, du mobilier urbain, ou des objets encombrants pour la déchetterie.

10) Le spectateur n'est pas devant mais dedans et il n'est pas fait appel à un ou des sens particuliers mais à tous ses sens, d'une manière coenesthésique : par l'intégration ou la sollicitation de tous ses sens, y compris l'odorat ou le sens des vibrations.

11) Le spectateur ne peut pas

appréhender les œuvres en entier ou intégralement : il le fait en passant, avec une perception par la force des choses inattentive et incomplète. Personne ne peut voir intégralement toutes les vidéos présentées dans une biennale – il faudrait y rester jour et nuit pendant une semaine.

12) L'art se manifeste donc comme un environnement particulier identifiable au sein d'un environnement particulier.

Pour la plupart des visiteurs, seule la qualité de l'expérience comptera. Il n'a donc pas à s'inquiéter de se retrouver perdu comme un béotien : tout est fait pour qu'il soit dans cette situation de béotien perdu.

13) Du coup des expériences très particulières et inédites dans le domaine peuvent être sollicitées comme expériences artistiques : le design culinaire, les parfums.

Il y a donc là des changements considérables par rapport à l'art « classique » de musée, notamment en termes de perception requise. Ce n'est plus la perception attentive, concentrée, respectueuse et frontale du passé, mais une perception distraite, sautillante, promeneuse, plus proche de celle de l'architecture, de la ville, de la flânerie, ou de la perception par immersion dans une « boîte de nuit ».

En écrivant cela je ne porte aucun jugement car en fait tout dépend, dans ce nouveau contexte, de la qualité des expériences proposées. Certaines peuvent être fortes, émouvantes, parfois bouleversantes. D'autres sont

banales, plates, ennuyeuses, « gonflantes », prétentieuses, etc.

Ce qu'il faut bien voir, c'est que le registre des perceptions spécifiquement artistiques n'a plus beaucoup d'importance, sauf pour le connaisseur qui parvient à trouver des filiations secrètes entre des objets énigmatiques. Pour la plupart des visiteurs, seule la qualité de l'expérience comptera. Il n'a donc pas à s'inquiéter de se retrouver perdu comme un béotien : tout est fait pour qu'il soit dans cette situation de béotien perdu. À lui de profiter tout simplement de l'expérience.

Trois remarques additionnelles.

D'abord, cette sorte de situation n'est pas inédite dans l'histoire de l'humanité : il y a déjà eu des périodes où l'art fut destiné à produire des expériences globales à tonalité de plaisir ou de distraction, par exemple à l'époque rococo, ou avec la musique décorative (musique de fond) du XVIII^e siècle. L'histoire a changé, elle changera encore.

D'autre part, qui dit nouveau régime de l'art dit nouveau régime de la collection et du patrimoine. Une grande partie de l'art contemporain n'est pas faite pour la collection, tout simplement parce qu'il est impossible de conserver tout cela. C'est de l'art-événement ou spectacle, commandé pour une occasion (une biennale) et qui est produit pour l'occasion puis détruit. Il y a donc aujourd'hui un double régime de l'art, celui des grandes collections qui continuent à être axées sur du solide, du durable et du conservable,

celui des manifestations événementielles institutionnelles (biennales, nuits blanches, festivals) où les œuvres n'ont rien de pérenne, sauf réussite exceptionnelle autant qu'imprevue. De ce point de vue, l'art contemporain fait souvent penser aux architectures temporaires réalisées à l'occasion des couronnements, obsèques, triomphes, expositions universelles, qui étaient destinées à disparaître et dont parfois il subsiste des monuments comme le Palais de Chaillot ou le Palais de Tokyo à Paris.

Enfin, de manière surprenante par rapport au passé (encore récent) de la crise de la fin des années 1920, les artistes ne se sont pas emparés de la crise comme contenu et sujet de leur travail. Il est vrai que les commentaires dans les médias sont si nombreux qu'on voit mal ce qui pourrait leur être ajouté. Toujours est-il que la crise reste largement étrangère aux préoccupations des artistes. On trouvera difficilement quelque chose comme *l'Opéra de 4 sous* de Brecht et Weill ou la peinture réaliste misérabiliste des années 1930, ou les reportages photographiques de la Grande Dépression. L'essentiel de la conscience sociale passe désormais par la communication, les médias et, plus encore, les médias individualisés (blogs). L'art n'est plus une conscience sociale mais un environnement agréable.



Martin Le Chevallier
«Chicken bench», 2007
Production Rurart
Photo : M. Le Chevallier

Martin Le Chevallier développe un travail qui propose un regard critique sur les mythes contemporains. Il réalise le «Chicken Bench», un logiciel inutile qui vise à mettre à l'épreuve les ressources de l'ordinateur sur lequel il tourne.

Le culte de la toute puissance informatique est ainsi ébranlé par une armée de poulets numériques qui attaquent les performances du processeur, de la carte son, de la carte graphique.

Définir l'art contemporain

PAUL ARDENNE

EST HISTORIEN DE L'ART

Peut-on encore définir l'art contemporain ? Assiste-t-on à une dilution ou à une élasticité du concept d'art ? L'art contemporain résiste-t-il au mélange des genres, au déplacement des frontières, aux « importations » dont il est l'objet ? En mobilisant quelques œuvres emblématiques et quelques mouvements artistiques de référence, l'auteur interroge la réalité d'une définition de l'art et analyse les processus à l'œuvre dans cette abondance de pratiques et de formes.

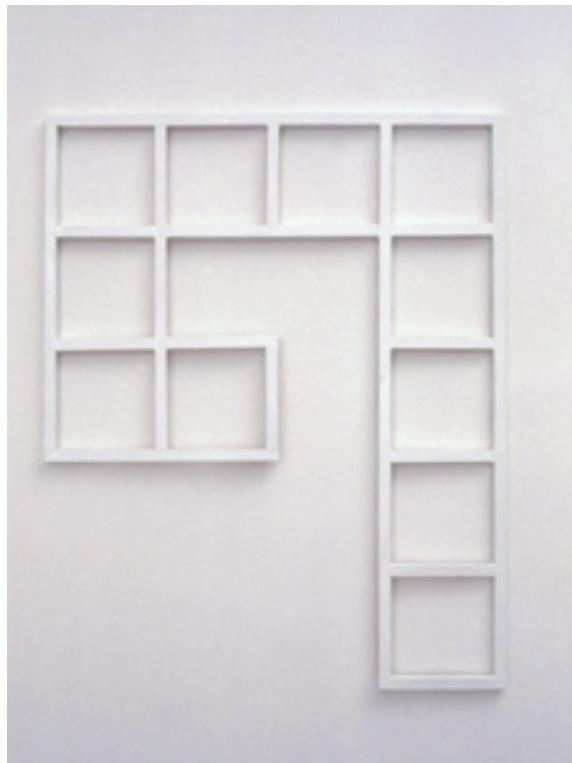
L'art contemporain se présente au spectateur comme une somme plus déstructurée que classifiable : multitude de réalisations, de formes, de discours et d'expressions. Il se caractérise aussi par son extrême diversité.

C'est à rappeler ce qu'est cette diversité que je vais m'attacher ici, en m'obligeant un bref rappel historique en matière artistique, dans ce but : montrer comment se délitent peu à peu, dans le champ de la création plastique, depuis les années 1960 principalement, tout ce qui a trait au classement, à la catégorisation, au « genre ».

Imaginons Candide amateur d'art et brusquement télé-transporté dans notre présent. Sa surprise sera complète. Cherche-t-il, en habitué de l'âge classique, des tableaux ? Il en trouvera, certes, mais peu d'ordinaires, et rarement préoccupés de beauté ou d'imitation. Des sculptures ? Tout pareil, mais remplacées le plus clair du temps par des installations volontiers hétéroclites, quand il ne s'agit pas tout bonnement, héritage du fameux *readymade* (1913) de Marcel Duchamp, d'objets quelconques présentés comme autant d'objets d'art, par esprit de contradiction. À ce premier lot, ajoutons, de nature à dérouter plus encore l'amateur peu averti, tout ce qui fait le fonds commun, depuis les années 1950, de l'art dit « contemporain », d'une multiplicité sans pareille de formes et de gestes : happenings, individus qui s'auto-exposent, animations urbaines, forums d'artistes, création d'entreprises et de clubs de troc, épreuve de marathon prolongée de trois cents mètres..., dans le désordre.

Sol LeWitt
«Sculpture serielle»,
1968
collection FRAC
Poitou Charentes
Photo : R. Porteau
(c) ADAGP 2010

Sol LeWitt est un artiste majeur de l'art conceptuel, dans lequel l'idée ou le concept constitue la part la plus importante de l'œuvre. Pour Sol LeWitt, l'idée fabrique l'art, l'exécution étant une affaire sans importance. Cette sculpture serielle est la traduction plastique d'un modèle verbal, à lire à partir du centre de l'œuvre.



On a pu parler, concernant la création de la seconde moitié du XX^e siècle, d'un triomphe du « n'importe quoi ». À juste titre. Précisons cependant que l'appétence au « n'importe quoi » propre à cette branche de la création humaine n'est jamais sans mobile. Autour de 1960, moment où la modernité tourne à vide, laissant bien des créateurs dans l'expectative et le doute, l'artiste Dick Higgins forge le terme d'intermedia, et le musicien John Cage, celui d'inclusion. Ces deux vocables disent bien ce

que doit être l'œuvre future : une création faite de tout ce que compte la réalité, sans exclusive de thème ou de forme, au risque d'une confusion assumée. L'art contemporain naît en effet d'un constat : les avant-gardes modernes ont épuisé leurs recherches, et s'assèchent. Le monochrome, l'exposition du vide, la sculpture minimale, s'ils inscrivent la création dans l'ordre du sublime (ou de l'impuissance glorieuse ?), cantonnent aussi l'artiste à la fonction de retraité de l'histoire de l'art. La réponse

artistique à cet avenir en forme de dead end, ce sera le rejet violent de la vocation transcendante, et le don de l'art au réel. Le Pop art en Angleterre puis en Amérique du nord (1950-1970), le Nouveau réalisme en France (1960) font à cet égard figures de manifestations inaugurales. L'art est mis enfin au diapason de ce que le critique d'art Pierre Restany appelle alors, autour de 1965, la « nature moderne » [1].

Ajoutons, à cette passion du réel, la fureur analytique qui saisit alors nombre d'artistes, bientôt référencée sous l'étiquette « art conceptuel » (1965 et après). Lawrence Weiner, Sol LeWitt assurent de la sorte que le projet d'une œuvre d'art vaut mieux que sa réalisation : importent d'abord la « conception », la représentation mentale que l'artiste forme des choses. Ce travail de déconstruction, proche par l'esprit du structuralisme dont il est alors le contemporain, invalide jusqu'à l'idée de l'œuvre d'art comme objet. L'important, on l'a compris, ce n'est pas tant « l'œuvre » que ce qui gravite autour d'elle et la fonde ès qualité au terme d'actes de

Cette création à sens multiple s'explique par un désir dont la modernité artistique, du moins sa composante réaliste, a fait un impératif catégorique : investir le réel.

reconnaissance variés. L'art, comme l'écrit dès 1965 l'artiste américain Joseph Kosuth, c'est « l'idée d'une idée », un concept culturel, social et politique. *Index* (1969), une proposition du collectif anglo-américain Art & Language, adopte une forme que l'art conceptuel banalisera bientôt : un texte ronéotypé – la transcription de discussions entre les divers membres du groupe sur le sens de l'art, sa fonction, l'exploitation de l'artiste en milieu libéral marchand – est extrait de fichiers posés sur des tables, puis sobrement épingle sur les murs... L'évaluation de ce type de proposition artistique, de manière affichée, rend inutile d'en référer à des critères tels que le savoir-faire ou la mise en forme de la beauté. Ces critères, dans ce cas précis, sont dépassés. Le moment est à l'auto-analyse, l'artiste se profile comme un champion de lucidité.

Art ouvert et de contexte

Le travail de sape des artistes conceptuels aura entre autres cette conséquence, bientôt assimilée dans le champ entier de l'art : ouvrir comme jamais encore la notion d'« œuvre », en fonder l'élasticité sans limite. Peindre, sculpter ? L'artiste, aussi bien, peut se faire champion de la pensée et concevoir des tribunes, à l'instar d'un Joseph Beuys, en Allemagne, entre années 1960 et années 1980. L'artiste, tout autant, peut créer dans l'indifférence à tous les règlements : tel est son droit. S'il est peintre, il engagera par exemple une réflexion plastique radicale sur ce qu'est un « tableau » (les recherches, en France, de Support Surface, dans les années 1970). S'il est tenté par le fun, il s'adonnera à des pratiques en lisière d'absurde, à l'image des membres du groupe Fluxus (à partir de 1961) : concerts d'aspirateurs, à la manière de Wolf Vostell ; conception de machines à sourire, par George Maciunas ; sculpture de trous, avec Ben, qui finira peu ou prou décorateur de tee-shirts... S'il entend s'économiser

la réalisation d'une œuvre proprement dite, enfin, l'artiste peut en user de son propre corps comme d'un « objet d'art ». Il singera alors les rituels religieux, comme le feront les actionnistes viennois. Ou engagera un dialogue avec soi

pouvant aller jusqu'aux mutilations : Gina Pane, durant ses *Actions transfert*, mélange dans sa bouche lait ingéré et sang, en mâchant une lame de rasoir. Plus les exercices d'endurance : Chris Burden s'enferme cinq jours durant dans un casier de consigne... Le corps « objet d'art », à l'occasion, cela veut aussi dire la réfection, au moyen de la chirurgie esthétique, d'un corps intronisé par l'artiste en personne sculpture de chair : Orlan, à travers son concept d'« Art charnel », multiplie ainsi les séjours au bloc opératoire dans le but de modifier son apparence physique (prélèvements de chair, implants frontaux sur le visage...). Utiliser son corps comme objet d'art ? Il y a encore cette façon de faire pour le moins expéditive, la tentative de suicide en public. Serge III Oldenbourg, lors de son action *Solo pour la mort*, en 1964, expérimente la roulette russe dans le cadre d'un Festival parisien de

la libre expression, face à quatre cents personnes. Et en ressort indemne, par chance [2].

Cette création à sens multiple s'explique par un désir dont la modernité artistique, du moins sa composante réaliste, a fait un impératif catégorique : investir le réel. La thèse de l'autonomie absolue avait tenté la première modernité, celle qui engendre en son temps monochromes (Malevitch), novlangue (l'avant-garde russe, le lettrisme) et œuvres d'art dites « autotéliques », ne s'adressant qu'à elles-mêmes (Khlebnikov). Cette thèse, toutefois, se périt au profit de la notion de contexte, dorénavant essentielle. « Contexte » ? Le terme, étymologiquement, veut dire tisser avec. L'art doit refuser le pour-soi, il doit être vécu, incarné, partagé. Ce critère contextuel trouve sa meilleure traduction dans la présence physique des arts plastiques sur tous les fronts, vite acquise : aux cimaises, certes (on continue à accrocher), mais aussi et surtout au cœur du monde concret. Dans la rue, notamment. Et sous des formes, là encore, fort diverses : la décoration polémique et illicite de l'espace public (le tag, à partir de 1969) ; l'organisation de jeux et d'exercices physiques sur les trottoirs des villes (le GRAV à Paris, Untel à Bordeaux...) ; les manifestations d'artistes (Fred Forest à São Paulo, organisant un défilé où les pétitionnaires brandissent des pancartes blanches, ne portant aucune inscription ; Art Workers Coalition puis Group Material à New York...) ; l'utilisation de panneaux publicitaires ou de drapeaux (Billboard Art, Banner Art anglais...) ; la distribution de tracts politiques. Liste non limitative. Tadashi Kawamata, en pleine ville, ceinture des bâtiments désaffectés de curieux échafaudages de bois, d'aspect anarchique et décalé (Église détruite, Kassel, 1987)...

Le paysage, enfin, subit lui aussi les effets de la « sortie » de l'art hors de ses lieux traditionnels de représentation, d'abord modestement, puis jusqu'au gigantisme. Le premier acte de ce retour à la nature est matériliste, de type appropriationniste : on prend à la phusis, à la « nature », ce qu'elle a de plus élémentaire, avant de l'exposer tel quel. L'arte povera, mouvement fédéré en 1969, en Italie, par le critique d'art Germano Celant, va multiplier de tels gestes de ponction. Jannis Kounellis, dans une galerie romaine, expose douze chevaux vivants ; Pino Pascali, de l'eau de mer, et Giovanni Anselmo,

sous l'intitulé lapidaire *325 millions d'années*, un morceau d'anthracite [3]... Deuxième acte, que concrétisent les années 1970, la décoration en extérieur, parfois à fins écologiques : Nicolas Uriburu colorise en vert l'eau de fleuves ou d'espaces marins tels que la Seine, le Rio de la Plata ou la Lagune de Venise. Troisième acte, dans la foulée immédiate, l'investissement physique. Dennis Oppenheim réalise d'éphémères marches ou circuits dans la neige tandis que Richard Long inscrit l'empreinte de ses pieds sur la pierrière des déserts africains. Référencée comme Earthwork ou Land art, l'œuvre prend à la fin des proportions hors norme, celles de la nature, voire du cosmos. Michael Heizer élabore dans le roc du Nevada, à la dynamite et au bulldozer, de grandes sculptures abstraites, les *Double Negatives*. Robert Smithson, partisan d'un art « tellurique », brasse des centaines de tonnes de rochers pour réaliser jetées et rampes autour du Lac Salé ou dans le désert texan. En 1977, James Turrell achète un volcan éteint dans l'Ouest américain, le *Roden Crater*, et l'aménage [4]...

« Dé-définitions » en chaîne

La diversité artistique enregistrée au tournant du XXI^e siècle – celle qui pourrait, à bon droit, surprendre Candide mis en face d'un bric-à-brac de pratiques et de formes – doit à deux processus.

Le premier est l'antidogmatisme

foncier ayant fini par prévaloir dans l'univers artistique contemporain, acquis au terme de « dé-définitions », pour dire après Harold Rosenberg, toujours plus nombreuses et systématiques [5]. « Dé-définition », qu'entendre par là ? Apparu avec la modernité et toujours d'actualité, l'artiste « dé-définisseur » pratique en guerrier l'art de la contradiction systématique et de la déconstruction critique. Toute définition, à ses yeux, est suspecte : si elle désigne les choses, elle est aussi la norme, la convention, le droit, la Loi que connote et où s'inscrit cette désignation. Confronté à la notion de valeur – factuelle, philosophique, culturelle, esthétique, marchande –, l'artiste « dé-définisseur » n'aura de cesse d'agir dans ce but motivé, subvertir cette valeur.

Second processus caractéristique de la « dé-définition », la requalification de la destination de l'art. Traditionnellement, cette destination est la contemplation. Or quoi contempler à présent, et comment, une fois mis en face d'œuvres qui multiplient indéfiniment les écrans (installations de Nam June Paik), qui dilatent jusqu'à l'insupportable le temps de projection (Douglas Gordon), qui distribuent les images sur la façade de bâtiments publics (Krzysztof Wodiczko) voire sur de la fumée (Tony Oursler), sans oublier les propositions iconoclastes, devenues légendaires, de Lemaître

ou Debord, offre littéralement « a-cinématographique », au spectateur, d'un film sans contenu, où pour finir il n'y a rien à regarder ? Autre option classique traditionnellement attachée à la pratique artistique : faire acte, en créant, de transcendance. Ce point de vue missionnaire, pour noble qu'il soit, a-t-il toutefois encore un sens aux yeux de l'activité revendiquée comme artistique d'un Gunther Brus, défilant en public et présentant cette *Aktion* comme un acte d'art ? Pour un Piero Manzoni, artiste connu

« L'art, c'est tout ce que les hommes appellent l'art »

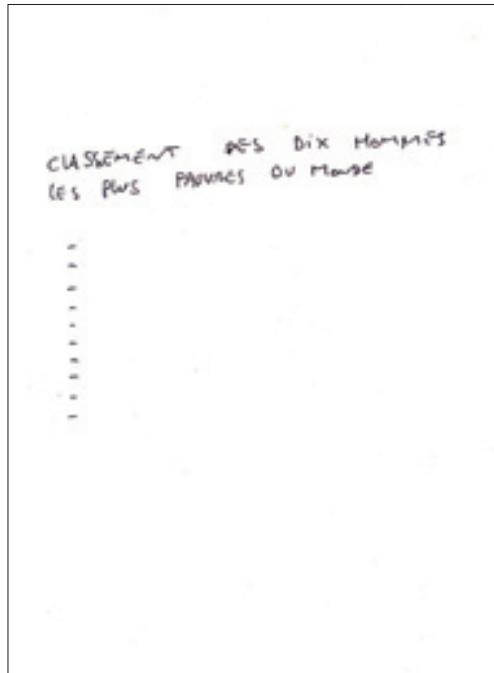
pour mettre ses excréments en boîte de conserve ou pour signer des femmes nues avant de les présenter comme « sculptures vivantes », la paresse se voyant élue du même coup au rang de pratique majeure ?

Que dire enfin, toutes à l'égal « dé-définies », de la notion d'« espace », démultipliée à l'infini par le Land art ou le Sky art ; de la notion de « matière », rendue impalpable à force d'extension (l'« antiforme » de Robert Morris, réalisateur de *Smoke Sculptures* où la matière « ouvrage » par l'artiste est de la vapeur d'eau libérée dans l'atmosphère) ; de la notion de « représentation », éreintée par des pratiques artistiques telles que le Body art, l'art conceptuel et contextuel, autant de notions longtemps centrales dans le dispositif



Claude Closky
«More», 2010
Production Rurart
Photo : J. de Bére

Claude Closky pousse jusqu'à l'absurde les modèles qui sous-tendent l'organisation sociale. Avec *More (Plus)*, Closky se penche sur la performance liée au travail et à la culture productiviste : pendant toute la durée de l'exposition, une machine affiche des unités de poids, de mesures, de températures, ... toujours plus élevées, qui augmentent mécaniquement toutes les dix secondes. Peu importe ce qui est produit, l'essentiel étant de produire toujours plus.



Simon Jacquard
«Sans titre», 2009
Photo : S. Jacquard

mental ayant abouti à configurer, siècle après siècle, la définition de l'« art » ? Jeu de quilles avec les critères établis, « valeurcide » jusqu'à ces points de non-retour, l'ouverture totale de sens, l'anomie. Nul critère de hiérarchie, bientôt, ne semble pouvoir prendre corps. « L'art, c'est tout ce que les hommes appellent l'art », stipule une formule du philosophe Dino Formaggio [6]. Formule décevante certes : où est la vérité ? Formule, au regard de ce qu'est devenue la situation de l'art, ayant du moins le mérite de l'appréciation objective.

De l'importation

Autre donnée à même d'expliquer la diversité de l'art actuel et, de concert, la péremption de la notion de « genre », décidément trop étroite : le principe d'importation. « Importation » ? L'artiste, dans le giron de l'œuvre d'art, dans la conception même de l'art, fait entrer ce qu'il veut. Poétique de l'accaparement. Le *Fluxus Manifesto* de George Maciunas, rédigé dans les années 1960, constitue à ce registre un des exemples les plus explicites qui soient du désir excité d'« importer », qui vire dans son cas au remplissage. La promenade, la cuisine, le gag, le vaudeville, la fabrication de maquettes, la conception de vêtements, les bons mots, l'usage de la radio... Tout peut, pour Maciunas, servir à l'artiste, à sa

guise, en vertu du régime Fluxus de l'absorption. Tout vient de concert étayer la nouvelle définition – qu'on pressent dès lors introuvable – d'un art maintenant « dé-défini » jusqu'à l'os.

Importation ? Ce sera celle, dans le champ de la création plastique, de l'objet banal et de la question sociologique, avec le Pop art, le Nouveau réalisme, l'Art sociologique. Celle encore de la philosophie, avec l'art conceptuel, et des médias, avec l'esthétique de la communication. C'est celle aussi qui consacre, après l'œuvre pionnier de Vladimir Tatline, Laszlo Moholy-Nagy puis Nicolas Schöffer, l'intégration de la technologie dans le cercle de l'art : art machinique et cybernétique, créations visuelles de contenu ou de qualification électronique sous leurs formes les plus diverses. Ou de la contestation politique, avec l'art contextuel... Liste non limitative. Ce phénomène d'importation agit comme une formule à double effet. D'une part, il fait varier la nature de l'art dans le sens de l'ouverture maximale : l'art, c'est beaucoup de choses, tellement, en vérité, qu'on ne saurait plus dire exactement quoi. Le concept d'« art » ? Il devient élastique, il s'étire sans se rompre, comme un chewing-gum, s'élargit sans se déchirer, à l'instar de l'espace cosmique selon la théorie du Big

Bang. En son nom se tiennent réunis en fin de course, tous légitimes, un Robert Filliou qui s'allonge une minute sur un trottoir à Düsseldorf pour se reposer, action filmée qui devient une œuvre vouée à être exposée comme n'importe quelle autre (*Düsseldorf est un meilleur endroit pour dormir*), un Jeff Koons qui expose des sculptures végétales géantes en forme de caniche, un Anselm Kiefer qui peint de grandes toiles d'histoire métaphoriques dans la manière classique où il est question de la double fin de l'Histoire et de la haute culture humaniste, un Joël Hubaut qui fait de l'autostop vêtu en mousquetaire près d'un supermarché appartenant à une chaîne de magasins d'alimentation dont le slogan commercial est « Les mousquetaires de la distribution », un Santiago Sierra qui fait creuser dans le sud de l'Espagne un champ de tombes aux accents Land art à des travailleurs clandestins africains qu'il rémunère, une Sylvie Blocher qui organise à Sevran, en banlieue parisienne, un *Campement urbain* où les résidents de cette zone socialement déprimée et à fort quotient d'immigration sont conviés à venir profiter d'espaces d'isolement conçus spécialement pour eux, entre autres.

Ce principe d'importation force le cours de l'art. Dans ce sens, prévisible : une offre épargillée. À une multitude de démarches artistiques de fait légitimées va correspondre une multitude d'œuvres, de formes, d'enjeux, d'inflexions stylistiques, thématiques ou herméneutiques. À rebours de la quête d'autonomie moderniste de l'art, une telle évolution consacre en bout de course la dilution du concept d'art. Dans cet univers impalpable qu'est le champ de l'« art », coexistent à présent, plus qu'elles ne se fédèrent, des offres symboliques différentes, non forcément en situation de lien ou de non-lien : ici, la peinture comprise selon son mode classique ; là, la peinture comprise selon son mode critique ; autre part, des œuvres que conditionnent en amont le souci de la tridimensionnalité plastique, le désir d'une mise en rapport avec l'espace ; ailleurs, les expressions artistiques utilisant le corps comme objet d'art ou, à l'inverse, aspirées par l'immatériel et la virtualité, etc.

Comme l'a formulé Hans Belting avec une sagesse presque désespérante (parce qu'ici l'on n'exclut pas, l'on n'inclut pas non plus mais l'on se contente d'acquiescer à la réalité

telle quelle), « il faut bien vivre avec ce pluralisme de styles et de valeurs qui caractérise apparemment notre société – ne serait-ce que parce qu'il n'y a pas de sortie en vue [7] ».

Quand advient une esthétique en transfert

Où l'esthétique du « divers » triompe se déclassent de concert les notions de genre (la « peinture », la « sculpture », la « vidéo », la « photographie plasticienne », « l'installation », la « performance », l'« action »...) ou même d'espèce (l'art « figuratif », « abstrait », « corporel », « technologique », « politique »...), dorénavant déclinantes. Comme l'a pointé alors, avec raison, un critique d'art inspiré, « il est tout aussi absurde d'écrire un article sur la peinture que d'écrire un texte sur l'art vidéo, puisqu'il n'y a ni art vidéo ni peinture, mais des artistes qui produisent une relation au monde en utilisant différents médias et processus [8] ».

La prodigalité de l'art actuel n'est pas tout. Encore faut-il y ajouter, au registre des qualités, son « ouverture », tout ce que ce dernier convoque au-delà de sa forme. Rien n'est trompeur comme l'apparence de l'œuvre d'art actuelle. Aguirre Schwarz dit « ZEVS » [9], en activiste, à Paris ou autre part, souille à la peinture en bombe les affiches publicitaires qu'orne l'image de resplendissants mannequins féminins, d'une beauté invariablement sublime : l'artiste, au niveau des yeux de ces icônes profanes, applique un spray de peinture rouge dégoulinante, créant l'impression, pour le public, que ceux-ci ont été crevés. Effondrement immédiat de la valeur symbolique de l'image. Une telle œuvre, très « ouverte », peut être considérée de multiples manières :

- comme l'ajout d'une forme dans le paysage urbain ;
- comme une dégradation, un acte de vandalisme ;
- comme une déclaration de guerre à la publicité, vecteur de valorisation de la marchandise ;
- comme un refus de la privatisation de l'espace public au bénéfice des marchands ;
- comme un attentat symbolique contre la culture du shopping, etc.

Une œuvre d'art peut être microscopique, elle a de fortes chances pourtant d'engager dans son propos l'univers tout entier. Victor Burgin, artiste, formule ainsi cette disproportion entre le geste d'art, qui peut être mineur, et sa signification, qui a, celle-ci, de fortes chances d'être expansive. Selon Burgin, il est anachronique de « définir la pratique artistique comme une activité artisanale, un processus consistant à fabriquer des objets raffinés dans un médium donné ». Plutôt, estime-t-il, convient-il de « considérer [l'activité artistique] comme un ensemble d'opérations exécutées dans un champ de pratiques signifiantes, peut-être centrées sur un médium mais certainement pas confinées par celui-ci [10]. »

« Importation », « Dé-définition », « segmentarité », « ouverture »... La création plastique semble bien entrée dans l'âge du mouvement permanent, et des glissements. De manière significative, l'artiste français Pierre Joseph compare l'art contemporain aux sports « de glisse », « surfing » ou « skating », avancée en équilibre plus ou moins stable entre des éléments d'une réalité sur quoi l'on file sans souci de s'enraciner.

L'art moderne, entre performance et énoncés laconiques, avait-il imposé esthétiques de l'instant (le geste, dans l'art corporel)

ou du fragment (le prélevement, chez le Schwitters du Merzbau, ou le Rauschenberg des *Combine Paintings*) ? À ces catégorisations, il convient ainsi d'ajouter une autre forme d'expression, intrinsèquement combinatoire celle-là, le remix. Le « remix », c'est la reprise en mains systématique de l'œuvre originale à des fins de re-exploitation. Devenu courant avec la fin du XX^e siècle, le remix a quelque chose du remake, dont il rejoue le postulat : il réactive une œuvre originale appartenant au passé puis, une fois celle-ci reconfigurée, il réinstalle cette œuvre originale dans le présent. À y regarder à la hâte, rien ne ressemble autant à un « remix » qu'un « remake » [11]. Remake, remix : dans l'un et l'autre cas, le producteur copie un original, qu'il refait en le reconfigurant. Il y a différence, toutefois. La similitude apparente,

en effet, dissimule ici une différence qualitative résidant moins dans les contenus formels (la chose que l'on refait) que dans l'intentionnalité à l'amont de l'œuvre (pourquoi, en vertu de quel mobile la chose a-t-elle été refaite ?). Du remake, on dira qu'il intègre la dimension factuelle et la dimension symbolique de l'œuvre dont il s'inspire. Le remix, lui, évacue pour sa part la dimension symbolique et ne conserve que la valeur d'usage. On fait jouer, comme Bertrand Lamarche, une partition musicale à l'envers. À l'instar de Martin Arnold, on prend un film noir et blanc de la grande période hollywoodienne et on en ralentit ou on en accélère le défilement, comme on le ferait d'une musique au moyen d'un disque vinyle posé sur une platine.

Dans le même esprit, on s'appuie sur ce qui existe déjà à toutes fins d'en faire moins. Pierre Bismuth, dans une vidéo d'une heure, met bout à bout mille clichés photographiques de tout et de n'importe quoi, images privées, images publicitaires, images trouvées, le tout projeté à une vitesse réglée et invariable. Claude Closky se spécialise dans un art de listings. Tantôt, cet artiste français expose l'inventaire des 365 jours de l'année 1991 classés par ordre de taille. Tantôt, les annonces publicitaires, trouvées puis découpées dans des journaux, qui offrent quelque chose au consommateur, ristournes,

« il est tout aussi absurde d'écrire un article sur la peinture que d'écrire un texte sur l'art vidéo, puisqu'il n'y a ni art vidéo ni peinture, mais des artistes qui produisent une relation au monde en utilisant différents médias et processus ».

cadeaux ou autres priviléges matériels : *Tout ce que je peux avoir*. Claude Closky, en une longue mais explicite citation : « Mes listes sont une façon de présenter des objets hors de tout équilibre ou déséquilibre entre eux. De raconter des histoires dénuées d'expressionnisme, en appliquant des systèmes élémentaires inventés depuis longtemps pour tenter de structurer notre existence : ordre de taille, chronologie, alphabet... Cela m'a permis de réaliser des œuvres plastiques dont la forme est très réduite, voire absente. De ne pas subir l'inflation du spectaculaire à laquelle sont soumis les arts visuels, parce que

les objets regroupés dans mes listes disparaissent pour laisser place au système abstrait qui les agence. » Et de conclure, en une chute qui indique le désir de ne pas forcément choisir (le « choix », cet enfant de la crise, de la tension et de la croyance tant chères des modernes) : « La liste permet souvent d'éviter de prendre parti. La liste peut tout absorber, donc tout concilier [12]. »

Accentuation consciente vers l'indifférenciation, vers le transgenre, pour le moins.

Ce primat de l'activité considérée comme un en-soi, la mise au second plan de ce que pourrait bien signifier ou produire au bout du compte (au bout du geste) l'activité de l'artiste doivent être compris comme une mise en avant volontariste de la pratique. La définition de l'art, pour la circonstance, retrouve la qualification originelle de *tekhné* ou *d'arte*, « savoir faire » de fonction non prédéterminée, non voué de façon systématique à être plus que ce qu'il est. En vertu de cette logique, bien des œuvres d'art se contiennent même volontiers au principe du projet, dans une optique inaugurée par les artistes conceptuels. À l'œuvre achevée, on va préférer l'en-cours de l'œuvre, sa configuration évolutive.

L'époque est aux « chantiers », dont font état les installations complexes et désordonnées d'artistes tels que Jason Rhoades, Stéphane Calais, Michel François, Henrik Plenge Jakobsen, John Bock ou Tobias Rehberger, parmi tant d'autres. Confronté à de telles créations hétéroclites – un fouillis de matières, d'images, de sons, d'ambiances en un désordre certain assemblés –, le spectateur cherchera en vain une proposition esthétique claire et définitive – l'appartenance à un « genre ». Son impression sera celle d'un art qui donne beaucoup mais qui se montre aussi réticent à dire ce qu'il est. L'artiste polonais Pavel Althamer, de la sorte, réalise ses « films » à même l'espace public, qu'il s'approprie comme s'il s'agissait d'un écran de cinéma : il y met en scène des actions absolument normales – personnes qui marchent, qui sont assises à une terrasse de café... « Les films de cet artiste réalisateur sont montrés sans projecteur ni salle de cinéma, écrit Adam Szymczyk. L'action se déroule en trois dimensions, avec, pour décor, la rue ou une galerie. Les acteurs jouent des rôles simples (...). L'homme qui boit du café à une

table est-il un acteur ou un homme « ordinaire » ? Le défilé militaire sur la place de la ville fait-il partie du film d'Althamer ou appartient-il au monde réel ? Althamer laisse entendre que la distinction entre la réalité « arrangée » et la réalité « brute » est un leurre.

Le comportement humain est à la fois naturel et artificiel[13]. » Ce qui importe ici : une avancée aléatoire dans le territoire protéiforme de la réalité, plus que le souci de « classifier » son art.

Où s'assurer, pour finir, que le « transgenre » dont fait état ce type de création artistique, qui s'indiffère d'appartenir à telle ou telle catégorie d'art, quelle qu'elle soit, n'est pas à son tour un genre. Exactement l'inverse, plutôt : la pratique artistique, dans ce cas, « décatégorise » les catégories, si l'on peut dire. Elle n'est pas anarchiste dans l'âme, rétive à toute autorité, à tout classement mais, plus simplement, ailleurs.

[8] Nicolas Bourriaud, « Les carnets du capital », cat. d'exp. *Le Capital - Tableaux, diagrammes et bureaux d'études*, Centre Régional d'art contemporain, Sète, 1999, non paginé.

[9] « Zone d'Expérimentation Visuelle et Sonore ». ZEVS : au départ, le nom du train RER qui, en 1994, a manqué de renverser cet artiste, alors qu'il était occupé à taguer dans une gare de la région parisienne. Aguirre Schwarz adopte par la suite ce nom comme pseudonyme.

[10] Victor Burgin, « L'absence de la présence », cat. d'exposition 1965 to 1972 - *When Attitudes Became Form*, Cambridge et Édimbourg, 1984, pp. 17-24 (repris in Charles Harrison et Paul Wood, *Art en théorie 1900-1990*, Paris, Hazan, 1997, p. 1192, trad. Christian Bounay).

[11] On prierait le lecteur d'excuser ce jargon anglo-saxon, mais, qu'il en aille de raisons d'impérialisme culturel ou de mondialisation lexicographique, le fait est que la langue française n'offre pas de termes équivalents.

[12] « Les artistes aussi accumulent », *Télérama*, n° 2964, 1er novembre 2006, p. 32.

[13] Adam Szymczyk, « Pavel Althamer », in *Uta Grosenick et Burkhard Riemschneider, Art Now*, Cologne, Taschen, 2002, p. 24.



[1] « La nature moderne est une latence d'auto-expressivité d'une richesse infinie, le langage de la ville est celui des usines et de la production industrielle, de la rue et de ses murs, de la publicité omniprésente », écrit ainsi Pierre Restany (*Avec le nouveau réalisme sur l'autre face de l'art*, Nîmes, éditions Jacqueline Chambon, 2000, « Avertissement au lecteur », p. III).

[2] Sur cet art d'« action », citons par commodité les ouvrages de synthèse suivants, faciles d'accès : Arnaud Labelle Rooux, *L'Acte pour l'art*, op. cit. ; Laurence Bertrand Dorléac, *L'Ordre sauvage. Violence, dépense et sacré dans l'art des années 1950-1960*, Paris, Gallimard, 2004 ; Paul Ardenne, *L'Image Corps. Figures de l'humain dans l'art du XX^e siècle*, Paris, Regard, 2000 ; *Extrême. Esthétiques de la limite dépassée*, Paris, Flammarion, 2006. Le lecteur trouvera en introduction de cet ouvrage une analyse de Solo pour la mort de Serge III Oldenbourg.

[3] Maïten Bouisset, *Arte Povera*, Paris, éditions du Regard, 1994.

[4] Gilles Tiberghien, *Land art*, Paris, éditions Carré, 1993 ; Colette Garraud, *L'idée de nature dans l'art contemporain*, Paris, Flammarion, 1994.

[5] Harold Rosenberg, *La Dé-définition de l'art*, op. cit., notamment la quatrième partie, pp. 209 sqq.

[6] Dino Formaggio, *L'Art*, Paris, Klincksieck, 1981.

[7] Hans Belting, in *L'histoire de l'art est-elle finie ?*, Nîmes, éditions Jacqueline Chambon, 1989, p. 73.

Crise systémique de l'art

ANDRÉ ROUILLE

EST CRITIQUE D'ART ET RÉDACTEUR EN CHEF DU SITE PARISART.COM

Alors même que la crise financière puis économique et sociale a bouleversé les schémas d'organisation des sociétés occidentales en vigueur depuis cinquante ans, l'art et la culture se répandent à leur tour dans le champ du spectaculaire et du business. Quelle sortie de crise possible pour l'art et les artistes ? Comment reconnecter les processus de création artistique avec les modes de production sociale avec lesquels ils ont partie liée ?

Force est de constater que la crise systémique qui agite le monde économique et social international en cette fin de première décennie du XXI^e siècle s'accompagne d'une crise, également systémique, de l'art, de la culture, de l'éducation, de la pensée. Ce qui n'a rien d'étonnant dès lors que l'on veut bien reconnaître que la création artistique et la production de pensée ne sont pas détachées de l'activité productive des hommes, et ne l'ont jamais été.

La crise ne date évidemment pas de sa version financière qui a éclaté à l'automne 2008, avant de connaître de sévères répliques industrielles et sociales. Elle est profonde et sera

durable, elle affecte le monde dans ses fondements et équilibres scellés à l'issue de la dernière Guerre, et prépare l'avènement d'un nouvel ordre économique, social, culturel et évidemment technologique et artistique du monde.

Nous n'assistons pas à la fin de l'histoire, ni à celle des idéologies, mais au démantèlement systématique et vertigineux, particulièrement en France actuellement, de tous les cadres, valeurs et modes du vivre

ensemble qui ont prévalu durant au moins cinquante ans.

Dans un monde où la transcendance s'est dissoute dans l'immanence comptable et marchande, que peut devenir l'art ?

C'est assurément ce chaos d'un monde bouleversé, dépourvu de rêves, d'espoir, d'au-delà et de sens, que traduisent le mal être croissant des individus et la morosité de la vie culturelle, et que vient, en France, entériner sans vergogne la politique

Catherine Baÿ
«Sans titre», 2010
Production Rurart
Photo : Rurart

Catherine Baÿ utilise la figure universelle de Blanche Neige pour interroger, par contraste, les cultures et l'histoire des territoires où elle est invitée.

Les performances qu'elle propose entrent en résonance avec les habitudes du quotidien : les Blanche Neige de Catherine Baÿ sont des figures à la fois familières et incongrues.



de l'actuelle présidence. L'art est absorbé par le spectacle, et la culture par le business. Au Louvre comme dans tous les grands musées du monde, les produits dérivés retiennent plus l'attention des spectateurs-touristes que les œuvres elles-mêmes. Dans un monde où la transcendance s'est dissoute dans l'immanence comptable et marchande, que peut devenir l'art ?

L'art, comme le monde, oscille entre deux époques. Il continue à fonctionner tant bien que mal selon les normes et les méthodes d'hier, quitte à les adapter et les radicaliser; mais il est plus ou moins directement,

«La force productive esthétique est la même que celle du travail utile et poursuit en soi les mêmes fins»

Th. Adorno

et consciemment, travaillé par d'autres modèles, quitte à les refuser... C'est en effet le lot des situations intermédiaires que d'être complexes et contradictoires.

Au cours de la présente saison, l'exposition Jeff Koons au château de Versailles, et la vente aux enchères mirobolante de Damien Hirst à Londres en forme de pied de nez lancé au système des galeries, ont paradoxalement révélé la réalité tragique de la scène artistique mondiale.

Tragique parce que l'art s'est ici et là totalement échoué dans la spéculation, le business, la marchandise. Les seules élévations auxquelles il convie désormais notre attention de spectateur sont celles des sommets atteints par ses cotes sur le marché international.

Tragique parce que les œuvres, exemplairement celles de Jeff Koons, s'affichent comme dépourvues de sens, comme des marchandises dont les formes lisses et réfléchissantes, et les sujets d'une insigne trivialité, traduisent ostensiblement la vacuité. Un art d'affaire dont la valeur marchande tient lieu de critère esthétique.

Tragique également, parce que l'écho planétaire et le succès commercial de ces événements (avec quelques autres), sont des signes paradoxaux des dérèglements du système de l'art

occidental en vigueur depuis près d'un quart de siècle.

Tragique enfin, parce que cet art-spectacle, cet art-business, cet art dépourvu de sens, cet art pour le profit de quelques uns, occulte une multitude de pratiques plus modestes et plus sincères — mais sans nécessairement être dans le fond très différentes.

L'art est en effet placé devant l'immense défi d'avoir à inventer les pratiques, les outils, les formes, les dispositifs poétiques et les discours esthétiques, les matériaux, les circuits de diffusion, les statuts économiques, les modes de visibilité et d'existence possibles et nécessaires dans le monde en train d'avvenir.

Au cours des deux dernières décennies du XX^e siècle, dans un mouvement globalement appelé «postmodernisme», l'art s'est dégagé des universaux modernistes propres aux avant-gardes, avec leurs utopies, leurs «grands récits» et leurs normes esthétiques. Le «postmodernisme» a été, dans le domaine de l'art, ce passage de l'universel au singulier, la rupture avec les précepts caricaturalement consignés dans des manifestes destinés à découper isoler des idiosyncrasies artistiques (des écoles avec maître et adeptes) en concurrence entre elles.

La singularité postmoderne s'est traduite pour les artistes par une ouverture et une totale liberté de choisir et d'agencer leurs matériaux, leurs outils, leurs références. Par la possibilité nouvelle d'emprunter tous les chemins pour créer : en associant la tradition à l'ultracontemporain; en mobilisant dans l'art des pratiques qui en étaient auparavant exclues (la mode, la photo, le design, etc.) ; en inventant de nouveaux modes et réseaux de circulation (en France, les Frac, les Drac, les résidences, etc.), de nouvelles structures commerciales (les foires), et de nouvelles intersections entre l'art et la société.

C'est sur cet édifice, dont l'artiste isolé dans sa singularité et sa différence était le socle, que le marché de l'art contemporain a prospéré, et que la spéculation s'est développée, favorisée encore par l'enrichissement rapide d'une frange de clients internationaux engagés dans la mondialisation

économique et... artistique.

Aujourd'hui, c'est tout cela qui se fissure, qui vacille, qui est en crise. Les dirigeants de la planète se concertent en vue de «refonder le capitalisme». Il faudra que les artistes refondent l'art, avec tous ceux qui les accompagnent, les exposent et les diffusent ; avec tous ceux qui commercialisent leurs œuvres, les collectionnent ou les commentent ; mais aussi avec le public, les spectateurs qui s'en nourrissent. Il faudra inventer de nouveaux rapports entre l'art et le public.

On ne produit plus comme hier. Le travail, les outils et les processus de production et de circulation des biens ont changé. Leur nature et leur matérialité également. Le travail devient toujours plus immatériel, et l'outil plus mental.

L'art ne pourra pas échapper à cette transformation majeure qui affecte la production extra-esthétique. Parce que créer n'est pas sublimer; parce que les grands processus de la création artistique ont historiquement toujours été liés à ceux de la production sociale.

«La force productive esthétique est la même que celle du travail utile et poursuit en soi les mêmes fins», explique Theodor Adorno en insistant simultanément sur «le double caractère de l'art comme autonomie et fait social» (*Théorie esthétique*, p. 21).

La crise systémique de l'art engagera certainement une dynamique vers un futur régime de l'art basé sur les réseaux et leurs outils, inscrit dans des relations de communication et de coopération, dans la mobilité spatiale et la flexibilité temporelle.

Autrement dit, d'autres formes, d'autres vitesses de circulation, d'autres surfaces d'inscription, d'autres matérialités, d'autres régimes esthétiques, d'autres «spectateurs» avec d'autres modes de réception, d'autres logiques du sens, d'autres économies... Un autre art pour un autre monde.

L'art et son époque

COMMENT UN FRAC SE POSITIONNE ENTRE L'ART, LE MARCHÉ ET SES MISSIONS ÉDUCATIVES ?

- Un Frac, qui a pour outil de base dans ses actions la constitution d'un fonds, donc d'une collection, est soumis aux lois du marché : lorsque le prix des œuvres augmente, le budget d'acquisition du Frac n'évolue pas nécessairement au même rythme.

Les musées, les collections publiques ou équivalentes, doivent composer avec ce décrochage -là.

Pour un FRAC, ce n'est pas tant préjudiciable : les collections existent, elles continuent de s'enrichir et cela permet d'assurer l'une de leurs missions fondamentales : sensibiliser une population sur un territoire régional à l'art contemporain.

Ainsi, ce n'est pas à la valeur financière de l'œuvre que l'on évalue sa qualité artistique, philosophique, intellectuelle, critique...

Il y a des artistes qui restent très accessibles et qui apportent au sein d'une collection publique une véritable plus-value culturelle sur un territoire.

- Sur la place de l'art contemporain dans l'époque contemporaine.

On peut aborder la place de l'art contemporain sous l'angle statistique, quantitatif, ou se pencher sur sa sociologie.

On pourrait aussi avoir une approche étymologique de la question et se rappeler que contemporain veut dire avec son temps. Etymologiquement l'art contemporain est censé faire avec son temps. C'est aussi une piste de définition.

Mais Paul Ardenne a posé des éléments important de définitions. Il a prononcé un mot sur lequel je voudrais rebondir : la notion de fonction et j'ajouterai fonction sociale de l'art.

L'art a une fonction spécifique, qualifiée au cours de l'histoire, et l'art contemporain devrait avoir - c'est la question à poser, le malentendu à éclaircir- pourrait avoir, une fonction sociale.

Il a été question précédemment de stratégies ou de postures de décontextualisation, d'appropriation par les artistes, de formes préexistantes. Paul Ardenne a posé en première image de son exposé « le Porte-bouteilles » de Marcel Duchamp, premier ready-made, datant de 1913.

Il s'agissait pour Marcel Duchamp non pas de produire un objet nouveau mais de produire des regards nouveaux chez les spectateurs sur des formes matérielles existantes. Cela peut être une des fonctions de l'art, une fonction heuristique, qui nous aide à comprendre, qui nous aide à apprêhender le monde tel qu'il existe.

Une autre fonction pourrait être selon moi, de proposer des alternatives, au sens le plus large, aux produits de la société de consommation et de la société mass-média.

Les œuvres d'art et les démarches artistiques peuvent être aussi appréhendées comme des moyens d'expérimentation, des formes d'exotisme, au sens de Victor Ségalen, l'exote étant celui qui, se connaissant lui-même, est capable de s'ouvrir sur l'altérité sur la différence, sur le divers.

Et puis une fois qu'on a constaté le cloisonnement de la société, son verrouillage par la finance, une fois qu'on a lu Michel Foucault « Surveiller et punir », on peut aussi se pencher sur Michel de Certeau, sociologue, philosophe, jésuite

aussi, qui a écrit « L'invention du quotidien ». Cette invention du quotidien fait œuvre, et c'est peut-être cela l'exemplarité des démarches artistiques ; inventer le quotidien c'est à dire passer à l'action, humblement, dans les interstices, dans les places laissées en jachère par le système fermé.

Mais cela ne peut pas advenir seul, je considère en effet, que si la société, si cette civilisation en crise, ont besoin de cette altérité, de ces éléments d'ouverture ; si les individus qui constituent la société ont besoin de pouvoir s'appuyer sur ces points de stabilité-là, et bien réciproquement, l'art a besoin d'être soutenu.

L'art contemporain a besoin d'être soutenu par la société et ses corps constitués, c'est à dire les ministères de la culture, de l'éducation nationale, de l'agriculture ici.

Il me semble que cette réciprocité-là reste à optimiser autour de la fonction sociale de l'art.

ALEXANDRE BOHN
DIRECTEUR DU FRAC POITOU-CHARENTES

*Simon Jacquard
«Sans titre», 2009
Production Rurart
Photo : Rurart*

*Simon Jacquard
construit une pendule
qui subit l'effort. Elle
se situe en dehors du
temps et matérialise
à la fois la tâche
astrégnante et la
lassitude par l'expulsion
d'un vortex de fumée
à horaires réguliers,
ponctuant le rythme
de la journée de ces
éruptions à la fois
paresseuses et tenaces.*

- p.23 Alphabétisation culturelle et démocratie**
Raphaël MONTICELLI
- p.24 La réception de l'art contemporain, un projet compléxifié**
Alice VEGARA-BASTIAND
- p.27 L'intérêt des publics pour l'art contemporain**
Jean-Christophe VILATTE

L'art et sa réception



Alphabétisation culturelle et démocratie

RAPHAËL MONTICELLI

EST AUTEUR ET CRITIQUE D'ART

La question de la perception des enjeux d'une éducation à l'art est posée ici en termes d'alphabétisation culturelle du citoyen. La familiarisation aux codes artistiques et leur compréhension au regard d'un monde contemporain complexe, sont présentées comme le moyen pour chacun d'accéder à une forme d'émancipation, laquelle est l'objectif d'une démocratie mais aussi sa condition première.

L'éducation artistique et culturelle doit privilégier le contact avec les œuvres, les artistes et les institutions culturelles : chaque élève, au cours de sa scolarité, doit en particulier avoir la possibilité de se familiariser avec les grandes institutions culturelles régionales ou nationales. Circulaire interministérielle - Avril 2008

Je n'hésiterai pas à le dire : la question posée ici me paraît être d'un enjeu considérable. Pour reprendre une formule que nous employons depuis l'expérimentation des années 93-97 sur l'éducation artistique et culturelle, l'objectif est d'alphabétiser culturellement ce pays.

Les relations entre une population et les objets et les démarches de l'art ont en effet la même importance que celle de la première alphabétisation, institutionnalisée en France dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Sans apprentissage de la lecture et de l'écriture, pas de possibilité de vivre dans la société qui se forme au XIX^e siècle. Ce n'est pas seulement l'évolution des savoirs, des sciences et des techniques, de la vie quotidienne qui imposent que toute la population dispose de l'outil de la lecture et de l'écriture, mais l'évolution des formes de la vie politique : sans l'écriture et la lecture, c'est l'exercice de ses droits et de ses devoirs qui se trouve limité dans les démocraties modernes. Savoir lire et écrire ce n'est pas seulement un objectif de la démocratie, c'en est une condition absolument nécessaire.

Aujourd'hui, alors que les conditions d'existence se sont encore complexifiées dans nos pays, les

besoins en outillage sémiotique, symbolique, intellectuel, affectif, sensible, se sont développés. On ne parle plus, ou pratiquement plus, d'analphabétisme, mais on pose le problème de l'illettrisme. Un illettré, ce n'est pas un analphabète ; un illettré dispose des outils du déchiffrement, mais il a plus ou moins de mal à faire du sens avec les objets qu'il déchiffre.

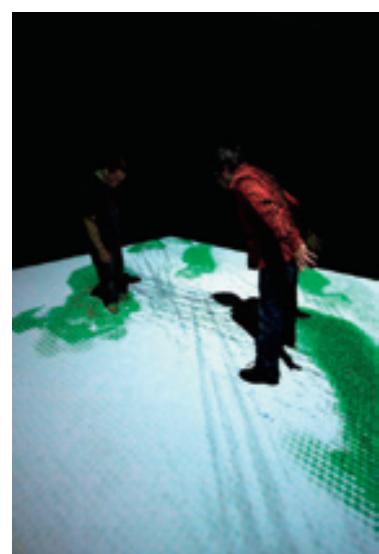
Que lui manque-t-il ? Il lui manque les outils de la mise en relation, en contexte, il lui manque la maîtrise des ensembles, une capacité à se représenter, à symboliser, à abstraire, à se sortir des graphèmes pour reconstruire le texte. Il lui manque la maîtrise des espaces symboliques et sensibles que travaille chacun des champs artistiques.

La phase actuelle de l'alphabétisation est bien là : il faut passer de l'appropriation de l'alphabet à celle des espaces symboliques. Voilà l'enjeu de nos débats. Dans la réception des objets de l'art et de la culture, ce qui est posé ce n'est pas d'abord l'élargissement et la diversification des publics. Ce n'est pas non plus l'accès au luxe culturel pour le plus grand nombre. Ce qui est posé, c'est l'une des conditions nécessaires du développement des individus et de la structuration des groupes sociaux aussi bien pour mieux maîtriser sa vie privée que pour assurer la vie sociale, l'exercice de la démocratie.

Nous allons poser de diverses façons la question de la réception de l'art. Nous allons réfléchir à la façon dont il est plus ou moins bien reçu, à la façon

dont sont constitués et évoluent les publics, nous allons nous demander à quelles conditions nous pouvons élargir ces publics, améliorer la réception, nous allons nous demander comment former les publics de demain...

Mais n'oublions pas que cela ne se comptabilise pas en nombre de visiteurs de musées et d'espaces d'art ou de collectionneurs, cela se mesure en termes d'épanouissement des individus, de bien-être, et de développement de nos démocraties...



Hervé Jolly
«L'amour est villes», 2007
Production Rurart
Photo : Rurart

Hervé Jolly articule réel et virtuel dans une installation qui réagit aux déplacements du spectateur pour marquer son impact sur un territoire numérique.

La réception de l'art contemporain, un projet complexifié

ALICE VERGARA-BASTIAND

INTERVIENT DANS LE CHAMP DE L'ART CONTEMPORAIN POUR LA FORMATION DES ACTEURS PROFESSIONNELS ET DU PUBLIC

L'auteur propose de repenser la question de la relation art/public au regard d'une large institutionnalisation de la médiation depuis les années 90 et des problématiques qui traversent les conditions de présentation des œuvres aux publics, oscillant entre une offre de biens culturels et la possibilité d'une véritable expérience artistique pour les publics.

« Le projet ancien de réconcilier l'art et la vie s'est enfin accompli, non en suivant les ambitions émancipatrices de l'avant-garde, mais en obéissant aux injonctions spectaculaires de l'industrie culturelle. » Hal Foster (*Design and Crime*)

Le rapport entre l'art contemporain et le public est posé comme une difficulté depuis que l'art contemporain est présenté régulièrement dans tous les territoires, c'est-à-dire environ 25 ans.

La qualification de cette difficulté a connu des évolutions, tout comme le projet assigné à la relation entre l'art et le public, mais quelle que soit la tournure qu'on lui donne, il semble que la difficulté première naisse d'une double aporie : l'art contemporain ne serait pas de l'art ; la relation de l'art avec le public devrait faire socle à un projet social (« effacer la fracture », « démocratiser la culture »). L'intitulé du colloque « art contemporain et éducation artistique : la persistance d'un malentendu » indique l'une des variantes de la difficulté, cristallisée ici autour de l'éducation.

En un quart de siècle, le contexte dans lequel le rapport art/public se produit a profondément changé et justifie qu'il soit rediscuté à différents niveaux.

Au cours des années 90, le travail avec le public s'est inscrit structurellement dans les organisations : la direction des musées de France a qualifié et intégré dans les grilles de postes, les

personnels en charge du public. Il en a été de même pour les conventions collectives qui régissent les centres d'art et les fonds régionaux d'art contemporain. Le ministère de la Culture et le ministère du Travail souhaitent professionnaliser la médiation, c'est-à-dire la définir comme un métier dans le répertoire officiel. L'Université a entrepris de former à la médiation culturelle au niveau du deuxième cycle. Des associations de médiateurs se sont constituées pour favoriser la solidarité et les échanges professionnels et théoriques. Les actions à l'égard du public font l'objet de subventions fléchées, d'appels à projet spécifiques et fournissent dans un rapport d'activité des pages de résultats tangibles et créditeurs. En somme, le rapport au public est devenu une activité intégrée et visible des lieux de culture.

Plus précisément pour l'art contemporain, les personnes en charge de sa présentation au public ont voulu dégager un espace de réflexion approprié, et valider des contenus et des procédés qui ne reprendraient pas de fait, sans les examiner, les modèles préexistants dans les musées autour des objets de collection ou dans l'éducation nationale autour des programmes. Leur principe était clair : puisque les artistes avaient ouvert des espaces, des formes et des langages nouveaux (et poussé pour certains d'entre eux à l'émergence de lieux dédiés à la création), il semblait

nécessaire de présenter leurs œuvres dans la filiation de cette recherche et le respect de son contexte. Cette élaboration pédagogique empirique et réflexive (documenter, créer des sources, faire des passerelles, émettre des hypothèses) a fourni souvent des rencontres débattues et des oppositions méthodologiques entre spécialistes pour admettre, au final, que la diversité même des productions artistiques et des conditions dont elles provenaient, permettait la coexistence de plusieurs points de vue et de modalités de transmission.

On ne peut pas se représenter cette période comme un grand bouillonnement intellectuel qui aurait facilité l'ouverture de chantiers théoriques pour la discipline (histoire culturelle et histoire sociale de l'art, rapport politique au public, coopération artistique, émancipation des spectateurs...). Les responsables politiques[1] pressaient les établissements d'obtenir des résultats de fréquentation et les directeurs étaient tout à leur programmation, souvent en aveugle des besoins du public qui, lui-même, commençait à exprimer son désarroi pendant que les concepts de rejet et de malentendu dont il est question encore aujourd'hui étaient théorisés par quelques-uns comme ontologiques à l'art contemporain !... La situation des médiateurs était inconfortable et sous-évaluée. Elle le demeure, malgré les avancées structurelles, en raison d'une hiérarchie systémique des postes et des fonctions de ceux qui

programment et parlent aux artistes sur ceux qui présentent les œuvres et parlent des artistes au public. La médiation occupe génériquement une position corollaire à l'activité de production de l'art, ce qui freine l'innovation dans ce rapport art/public[2].

La décentralisation des pouvoirs sur la culture a multiplié la diffusion de l'art contemporain par la création d'établissements, d'événements, de projets. Elle a généré une effervescence davantage par l'ouverture de dispositifs qui, pour des raisons de mandats électoraux peuvent être temporaires et fragiles, que par une transformation de la valeur de l'art par l'effet d'une pensée politique. La valeur de l'art est dominée par la notion de marché, marché pourtant absent des territoires décentralisés, à quelques exceptions près. Cette difficulté politique à entreprendre l'élargissement du débat culturel laisse imaginer qu'il serait dédié à des experts et pas au plus grand nombre, qu'il n'y aurait donc pas autour des questions culturelles, qui incluent par exemple les modes de représentation de la société contemporaine, le statut professionnel de ses artistes, les règles d'échanges des biens culturels, un motif suffisant de rencontres publiques, de discussion et d'élaboration.

Le concept lui-même de culture a évolué dans le langage commun pour être confondu avec ce que l'industrie sait faire avec la création : fabriquer et distribuer des biens culturels dans un système marchand[3].

Culture et industrie culturelle sont désormais difficiles à discerner au seul jugé des moyens mis en œuvre : le rapport à la culture se fait aussi par sa spectacularisation, le relais médiatique des discours et des objets, le succès. Les événements culturels de promotion des œuvres comptent sur un public, généralisé, fantasmé par les organisateurs pour qui la « réception » se mesure quantitativement (billets, objets dérivés, catalogues) ou émotionnellement (les superlatifs). Par le passé, la notion de culture se fondait dans celle du savoir : on acquérait le savoir et par là même la culture, ou le contraire : on était coupé du savoir, donc de la culture. C'était un temps où la société divisait le travail, le pouvoir d'achat et le savoir (la culture) en classes. Un temps révolu pour ceux qui associent uniquement le public

au spectacle. Un temps reconfiguré pour ceux qui prennent en charge les publics.

Ces enjeux (distinction entre culture et produits de l'industrie culturelle) ne sont pas discutés dans la sphère publique (et tout aussi peu dans les lieux de diffusion), le public pris dans sa masse est conçu comme un usager. Il arrive qu'au contact des œuvres dans une salle d'exposition, le public s'exprime dans ce qu'il prend pour espace public et adresse à l'institution, à l'art et aux médiateurs ce qu'il a à dire, parole sensible ou parole d'usager, sans écho possible.

L'internaute a accès à tout moment et en tout lieu à des œuvres, par contre il n'a pas encore accès aux moyens culturels et didactiques de réception

Au cours des derniers mois, la loi Hadopi a attiré l'attention sur la valeur du travail artistique, relayant l'appréhension qu'en ont les industriels pour sa rémunération, et nos représentants n'ont pas saisi la circonstance médiatique pour poser plus clairement la question du financement de la culture et, par exemple, devancer les difficultés nées de la baisse de la quantité d'argent public à distribuer par la subvention. La vitalité de la privatisation d'internet, la mutation de la valeur du travail artistique en raison des échanges immatériels créent de nouvelles conditions économiques et conceptuelles qui influent sur l'art et sa réception.

L'évolution technologique construit des ponts entre les différents matériaux de production et de lecture effaçant la barrière du professionnel et du domestique, du public et du privé. Les jeunes artistes, comme les jeunes tout court, investissent ces possibilités avec plus ou moins conscience de la posture entre jugement esthétique et compétence technologique où ils mettent le public. La toile est devenue un espace d'exposition des œuvres par leur mise en ligne et l'ouverture de l'accès. On peut télécharger une œuvre et se l'approprier (ou au moins la visionner) autant de fois que l'on veut (il suffit de cliquer le lien). Le hasard ou la stratégie d'une programmation dans un centre d'art peut mettre le public dans un double accès à l'œuvre : « en présence » dans l'espace physique, « à distance » sur You Tube à partir de son poste personnel. Ce phénomène

modère l'un des credo de la médiation « être en présence de l'œuvre » et suggère de séparer la « réception de l'art » de « son accès ». Il bouscule la notion des « territoires éloignés de l'art » dont il est question dans ce colloque. L'internaute a accès à tout moment et en tout lieu à des œuvres, par contre il n'a pas encore accès aux moyens culturels et didactiques de réception, il s'agit de les construire pour un public individué et agissant

qui, à la fois, « a la main » sur l'outil numérique et regarde.

Depuis deux décennies[4], les artistes ont rapatrié les questions du monde dans les salles d'exposition. L'incursion du documentaire dans les œuvres photographiques ou filmiques trouble le public plusieurs niveaux : la question ancienne entre technique et art, le rapprochement formel entre (mass)media et art, la simultanéité des propos médiatiques et artistiques, la difficulté à émettre un jugement, à appliquer des normes et des conventions esthétiques sur des sujets d'actualité, etc. La prise de conscience des problématiques postcoloniales traverse la société française. Les débats menés lors de l'ouverture du Musée des arts premiers, la controverse créée par le film Indigène, l'ouverture de cycles d'études postcoloniales à l'université et l'observation des pratiques artistiques contemporaines dans la mondialisation de l'Institut National d'Histoire de l'Art etc. sont des indicateurs parmi d'autres de cette évolution. Désormais, la référence à une multiplicité culturelle fonde certaines œuvres (celles des plus jeunes générations d'artistes français comme celles importées de continents lointains). Leur appréhension demande l'élargissement de la culture générale d'une part, des normes et des langages formant le jugement esthétique d'autre part.

Cette situation de pluralisme est caractéristique de l'art contemporain et représente soit le bonheur soit le



Rafaella Spagna Andrea Caretto
 «Food Islands», 2008
 Production Rurart
 Photo : Rurart

En créant un système d'irrigation complexe en vase clos de plantes, de mollusques et de minéraux, Andrea Caretto et Rafaella Spagna questionnent de manière ironique les processus de domestication des éléments naturels par l'homme. La technicité et la précision de l'écosystème autonome et artificiel conçu par les artistes reproduit par la science ce que la nature organise d'elle-même.

malheur de s'y intéresser.

L'évolution à laquelle nous avons assisté ces vingt dernières années est la complexification de ce pluralisme. Dans un premier temps, le choc à l'égard de l'art contemporain consistait dans le fait que les normes et les langages qui avaient permis le jugement esthétique jusqu'à la modernité, ne pouvaient plus s'appliquer à des objets qui, tout en étant conçus dans la même période, présentaient des différences physiques et discursives notables (par exemple dans les années 80 on pouvait voir en même temps : une installation *in situ* de Buren, un tableau de Rebeyrolle, une toile de Viallat, une sculpture-frigo de Lavier, *les statements* de Weiner et les petits oiseaux d'Annette Messager). Le travail de la médiation de l'art contemporain a consisté à construire avec le public des langages. Mais, en raison des modifications d'échelle et de temporalités, d'autres critères entrent en jeu constamment et bouleversent l'élaboration. Et encore, le traitement contemporain des disciplines artistiques floute leur terrain : la danse parle, le théâtre visionne, la poésie performe, le public est contraint d'accepter la relativisation permanente de ce qu'il tenait pour défini. La réception dépend quelquefois de la reconnaissance de cette interpénétration des disciplines. La mutualisation des médiations culturelles, l'itinérance (les fameux parcours pédagogiques), les troncs communs de formation peuvent fournir des appuis.

Ce panorama apparemment loin des questions traditionnellement traitées pour la « réception de l'art » que l'on se figure quelquefois comme un résultat technique, voudrait situer les conditions macrologiques dans lesquelles l'art contemporain se fait et permettre aussi de distribuer les responsabilités. Elles rendent inadéquats de mon point de vue les reproches d'un choix social (art d'élite) qui lui sont faits. La sociologie a produit des outils d'analyse et d'orientation de programmes à mettre en œuvre, mais dont les institutions d'art (qui sont désignées) n'ont que des moyens restreints. Le champ de la culture et celui des politiques culturelles se superposent régulièrement. Nous sommes tous inquiets sitôt qu'il s'agit de politiques publiques que le partage, l'effacement des disparités soient au cœur des dispositifs. Le ministère de l'Éducation veut faire de « l'éducation artistique et culturelle une priorité, afin de permettre à tous les élèves de se constituer une vraie culture personnelle tout au long de leur parcours scolaire, condition indispensable de la démocratisation culturelle et de l'égalité des chances.»

Or, la réception de l'art dépend de la capacité d'un individu à être en prise singulièrement avec une œuvre. C'est l'art qui travaille cette subjectivation, et c'est le médiateur qui travaille pour en faire aimer le partage. Les objets-images produits par l'art devraient être appréhendés pour eux-mêmes, non pas pour un projet social. Je

reprends à mon compte et conclus avec ce que dit Serge Tisseron^[5] de ce rapport : « ce qui appartient en propre à l'image, ce n'est pas de nous informer sur le monde, mais sur la nécessité où est l'être humain de s'en donner des représentations, à la fois pour construire sa vie psychique et sa vie sociale. Les images ne devraient plus être utilisées aujourd'hui que pour nous divertir, ou nous questionner sur les images.»



[1] La décentralisation culturelle a saisi quelques-uns des responsables territoriaux dans leur impréparation à mener une politique pour la création contemporaine, jusque-là centralisée.

[2] Même si je reconnais que régulièrement des expérimentations sont faites pour « casser ce moule ».

[3] Crédit à la fois des « espaces culturels » dans les hypermarchés.

[4] En France, *Les Magiciens de la Terre* exposition présentée par Jean-Hubert Martin en 1989 au Centre Georges Pompidou symbolise l'ouverture.

[5] Serge Tisseron « De l'image-objet à l'objet-image : pour une prévention des dangers de l'image » in *Peut-on apprendre à voir ? Actes du colloque de 1998*, Ensb-a 1999.

L'intérêt des publics pour l'art contemporain

D'une approche sociodémographique à la construction de l'image de soi

JEAN-CHRISTOPHE VILATTE

EST MAÎTRE DE CONFÉRENCE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE NANCY 2 ET CHERCHEUR AU LABORATOIRE CULTURE ET COMMUNICATION DE L'UNIVERSITÉ D'AVIGNON ET DES PAYS DU VAUCLUSE

La majeure partie des recherches relatives aux publics de l'art contemporain s'intéresse soit aux questions de médiation, soit aux caractéristiques sociologiques des publics.

Deux recherches conduites par H. Gottesdiener et JC. Vilatte, dont les résultats sont présentés ici, proposent une autre approche. Il s'agit pour l'une d'étudier l'accès des jeunes adultes à l'art en croisant à la fois des variables sociologiques et des variables psychologiques, et pour l'autre d'établir une analyse comparative entre image de soi et image du visiteur de musées.

Un constat s'impose très vite à tous ceux qui s'intéressent à la question des publics de l'art contemporain, c'est celui du peu d'études et de recherches qui sont conduites sur cette question, sans que l'on ait par ailleurs les moyens d'en comprendre les raisons. Nos connaissances sur ces publics sont éparques, parcellaires, et relèvent le plus souvent d'expériences personnelles, à partir desquelles nous avons tendance, de manière abusive, à faire des généralisations. Les deux recherches qui vont être décrites ici ont un caractère exploratoire et n'ont comme prétention que d'apporter une modeste contribution à la description et à la compréhension du rapport des publics à l'art contemporain. Ces deux recherches soulèvent par ailleurs davantage de questions qu'elles n'apportent de réponses.

En France, les chercheurs étudient essentiellement les publics de l'art contemporain sous deux angles : celui de la médiation et celui de ses caractéristiques sociologiques.

Concernant la première approche, il s'agit seulement d'évoquer ici le fait qu'en traitant de la question de la médiation de l'art contemporain, les chercheurs mettent tous en évidence que les rapports entre les publics et

cette forme artistiques sont difficiles, voire opaques (Lacerte, 2007) [1]. Par ailleurs, s'il existe, de la part des institutions de l'art contemporain, une volonté de développer des actions de médiation en direction des jeunes publics et plus particulièrement des scolaires, cette politique semble moins nette et paraît très ciblée en ce qui concerne les autres publics (Jacobi & Caillet, 2004) [2]. Si dans les centres d'art, une visite conduite par un médiateur de manière informelle est très souvent proposée, il semble que la présence de documents écrits servant d'aide à la médiation soit plus rare, comme si ce type de médiation posait problème ou n'avait guère de sens.

L'approche sociologique des publics de l'art contemporain

Cette approche est marquée par deux courants : l'un lié aux travaux de Nathalie Heinich et l'autre à la sociologie quantitative empirique qui tente d'objectiver les pratiques de visite à partir d'enquêtes, et de rendre compte de ces pratiques à partir de facteurs sociodémographiques.

Les travaux sociologiques de Heinich

(1998)[3] portent plus particulièrement sur les réactions de rejet face à l'art contemporain. Ce rejet semble lié à un changement de paradigme que le grand public ne paraît pas avoir encore intégré. En effet, l'art contemporain transgresse les frontières des cadres mentaux du grand public qui en est, aujourd'hui encore, à l'opposition entre une approche classique de l'art (approche figurative et esthétique) et l'approche moderne qui inclut toutes les formes d'abstraction et de déconstruction de l'image, transgression de l'art lui-même, mais aussi des valeurs esthétiques du sens commun. L'intérêt d'une approche à partir des rejets et non du goût pour l'art contemporain est que celle-ci permet, selon Heinich (2001) [4], de mieux mettre en évidence les valeurs que le public attribue à cette forme artistique. L'auteur repère ainsi onze registres de valeur de sens commun qui servent à qualifier les œuvres. Il semble que ce résultat n'a pas eu l'écho et l'effet qu'il méritait auprès des lieux voués à l'art contemporain, dans leur démarche de médiation. À partir de ce résultat, il serait en effet tout à fait envisageable d'élaborer des stratégies de médiation adaptées aux publics qui déprécient l'art contemporain.

Il est à noter que si les travaux de Nathalie Heinich nous éclairent sur

le rejet de l'art contemporain, il n'y a guère de travaux qui portent sur le goût pour cette forme artistique. Or, il n'est pas du tout certain que la compréhension du rejet de l'art contemporain puisse nous aider à mieux appréhender ce qui conduit des individus à apprécier et/ou à s'intéresser à cet art.

Parmi les quelques études et enquêtes qui portent sur les publics de l'art contemporain, certaines d'entre-elles cherchent à caractériser ces publics à partir d'une typologie de visiteurs. Lors de l'exposition d'art contemporain intitulée *Hypothèse*

Aussi intéressante que soit l'approche sociologique, elle ne peut pas, à elle seule, rendre compte du rapport du public à l'art contemporain.

de collection, Eidelman (1999)[5] identifie cinq classes de visiteurs qui se différencient selon leur capital de familiarité à cette forme artistique et à sa muséologie : les « indifférents » qui déclarent ne pas être intéressés par l'art contemporain et qui sont là un peu par hasard, les « curieux » qui ont une certaine réceptivité à ce genre artistique, sans pour autant le connaître, les « intéressés » qui manifestent un intérêt certain pour cette forme artistique, et qui n'ont pas été au cours de leur formation ou professionnellement en contact avec l'art, les « amateurs » qui exercent une activité ou une formation dans le domaine des arts, et enfin, les « experts » qui sont dans le domaine professionnel de l'art contemporain ou qui suivent une formation artistique dans ce domaine.

Les quelques données statistiques disponibles font apparaître que le public des musées ou des expositions d'art contemporain est majoritairement composé de jeunes adultes. Il est plutôt féminin, diplômé, de niveau socioprofessionnel élevé, il fréquente assidûment les lieux d'art, et il serait enfin plutôt local (Vatet[6], 1995 ; Donnat[7], 1999 ; Eidelman, 1999 [8] ; Mironer[9], 1999).

Comparé aux visiteurs des autres genres de musées, le public de l'art contemporain aurait un profil et un comportement qui seraient finalement assez proches des visiteurs

réguliers de musées (Donnat, 1999) [10]. Si ce public semble toutefois un peu plus jeune, l'intérêt pour l'art contemporain ne paraît pas lié, selon Donnat, à une question d'âge ou de génération. La différence du public de l'art contemporain par rapport aux autres visiteurs ne semble pas être aussi marquée qu'on pourrait le penser. Il est à noter toutefois que les études portent sur la fréquentation des lieux reconnus de l'art contemporain et qu'elles ne prennent donc pas en compte les lieux non institués dans lesquels cette forme artistique se diffuse de plus en plus, auprès d'un public de plus en plus hétérogène.

Des différences apparaîtraient au niveau des modalités de visite et des goûts. Le public de l'art contemporain semble être un public qui visite le plus souvent seul ou avec des amis, moins rarement en

famille. Il aurait un intérêt marqué pour la culture, fréquenterait assidûment les différents équipements culturels, et pratiquerait plus en amateur des activités artistiques que les visiteurs réguliers des autres genres de musées. Il aurait une meilleure connaissance des artistes, il aurait tendance à apprécier davantage les artistes « intellectuels » et à rejeter ceux qui ont une trop forte notoriété.

Aussi intéressante que soit l'approche sociologique, elle ne peut pas, à elle seule, rendre compte du rapport du public à l'art contemporain. La réponse d'un individu face à une œuvre est complexe, elle dépend de la nature de cette œuvre, des circonstances dans lesquelles l'œuvre est vue (le lieu dans lequel elle est perçue, des informations fournies, de la présence d'un tiers, d'une médiation, etc.), de ses propres caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, milieu social, etc.) et personnelles (connaissances, expérience des lieux de l'art, personnalité, etc.). C'est sur la dimension plus particulière de la personnalité du visiteur que vont porter les propos qui suivent, nous faisant ainsi passer d'une perspective sociologique à un point de vue psychologique – nous référant à un courant qui s'appelle la psychologie de l'art – rarement convoqué en France et pourtant assez fleurissant dans les pays anglo-saxons.

Personnalité et art contemporain

Il est communément admis que la personnalité intervient à la fois pour déterminer les goûts artistiques et pour rendre compte de la créativité chez l'artiste. Si la personnalité est faite en partie des aptitudes et acquisitions culturelles, il est d'usage que le terme de personnalité oriente les esprits vers ce qui relève des comportements, des états affectifs, de la motivation, mais aussi des valeurs d'un individu vis-à-vis du monde et de ses semblables. C'est cette acception du concept de personnalité qui est ici retenue.

En psychologie, la personnalité renvoie à une construction scientifique (une théorie ou un modèle) de la manière d'être et de fonctionner d'une personne autrement dit d'un individu humain. Cette reconstruction théorique se fait à partir d'une investigation psychologique. L'approche psychologique de la personnalité est un vaste domaine, dans lequel les tentatives de descriptions et d'interprétations sont nombreuses et variées. Nous nous référerons ici à une approche scientifique de la personnalité qui propose des modèles qui ont été testés, validés, expérimentés.

De nombreux travaux en psychologie de la réception artistique montrent une influence de certaines dimensions de la personnalité sur le goût et les préférences esthétiques. Aucun de ces travaux n'aborde la question de la relation entre personnalité et art contemporain (ils s'arrêtent à l'art abstrait et moderne).

Ouverture au monde et fréquentation des musées d'art moderne et contemporain

L'un des principaux enjeux de la recherche que nous avons menée pour rendre compte de l'accès des jeunes adultes à l'art contemporain était de croiser à la fois des variables sociologiques et des variables psychologiques, en comparant le poids respectif de chacune d'elles (Gottesdiener & Vilatte, 2006)[11]. Les déterminants que nous avions retenus étaient les suivants :

LA FAMILLE

- Le niveau d'études et

- professionnel des parents ;
- La visite en famille au cours de l'enfance ;
 - La fréquentation d'un atelier de peinture.

L'ÉCOLE

- L'enseignement des arts plastiques au collège ;
- La pratique artistique en amateur encouragée par l'enseignement ;
- La fréquentation d'un club artistique ;
- Le suivi d'une filière artistique au lycée ;
- La visite des musées avec un professeur.

LA SOCIABILITÉ

- Les amis ;
- Le conjoint ou concubin ;
- L'animateur ou le guide de musée ;
- L'entourage artistique ;
- Les caractéristiques individuelles ;
- Le souvenir d'une visite marquante ;
- La rencontre avec les œuvres ;
- Le goût pour l'art ;
- La pratique d'une activité artistique ;
- La personnalité.

Les données sur la personnalité ont été recueillies à l'aide de l'Inventaire de personnalité NEO PI-R de Costa et McCrae (1998)[12]. Cet inventaire s'est imposé récemment dans l'approche de la personnalité par traits. Il repose sur un modèle en cinq facteurs généraux de la personnalité. Parmi ces cinq facteurs, celui de l'Ouverture à l'expérience apparaît comme l'un des cinq domaines de la personnalité qui pourrait être le plus lié à l'expérience esthétique et à celle de l'art contemporain. Ce facteur décrit une ouverture à la fois cognitive et non cognitive et se manifeste par des intérêts ouverts, larges et variés, mais également par une capacité à rechercher et à vivre des expressions nouvelles et inhabituelles. Cet intérêt pour les expériences nouvelles peut concerner différents domaines et différentes sphères (représentations, valeurs, actions, etc.). Des scores élevés en Ouverture se traduisent par une forte curiosité et une imagination active, une sensibilité esthétique, et une attention particulière pour son propre univers personnel, mais aussi une curiosité pour celui des autres, un goût pour les idées nouvelles et

les valeurs non conventionnelles, une indépendance de jugement.

Le facteur d'Ouverture à l'expérience comporte six dimensions :

- Ouverture aux rêveries : les personnes ayant une note élevée à l'échelle d'ouverture aux rêveries ont des expériences riches, variées et nouvelles dans leur vie imaginaire.
- Ouverture à l'esthétique : les personnes ouvertes à l'esthétique apprécient l'art et la beauté. Leur intérêt pour l'art conduira nombre d'entre elles à accroître leurs connaissances et à développer leur goût.
- Ouverture aux sentiments : les personnes ouvertes aux sentiments éprouvent une gamme d'états émotionnels différents plus large et elles les vivent plus profondément.
- Ouverture aux actions : les personnes ayant une note élevée à cette échelle préfèrent la nouveauté et la variété à ce qui leur est familier et à la routine. Elles affichent la volonté d'essayer des activités différentes, de visiter des lieux nouveaux.
- Ouverture aux idées : les personnes ouvertes aux idées ont une grande curiosité intellectuelle, elles montrent une ouverture d'esprit aux idées nouvelles et parfois non conventionnelles.
- Ouverture aux valeurs : les personnes ouvertes aux valeurs remettent en question les valeurs sociales, politiques et religieuses.

Il ne sera donné ici que les principaux résultats quant aux poids des déterminants dans la fréquentation des musées d'art moderne et contemporain[13] et des musées des beaux-arts. Les résultats montrent que pour :

LES MUSÉES D'ART MODERNE ET CONTEMPORAIN

Un jeune adulte a d'autant plus de chances de le visiter qu'il :

- a une « Ouverture aux actions » élevée ;
- a du goût pour l'art contemporain, l'art moderne ou la danse contemporaine ;
- a une « Ouverture à l'esthétique » élevée ;
- connaît un artiste ;
- a une « Grégarité » faible[14].

LES MUSÉES DES BEAUX-ARTS

Un jeune adulte a d'autant plus de chances de les visiter qu'il :

- aime l'art classique ;
- a une forte « Ouverture à la rêverie » ;
- aime la danse contemporaine
- a visité des musées avec des amis au cours de l'enfance et de l'adolescence ;
- a dans son entourage quelqu'un qui a une pratique artistique de type beaux-arts ;
- a lui-même une pratique artistique de type beaux-arts.

On voit ici, ce que d'autres résultats par ailleurs confirment dans cette étude, que parmi les variables sociologiques et psychologiques qui ont été retenues, la personnalité jouerait le rôle le plus important pour rendre compte des pratiques de visite.

Parler de l'influence de la personnalité conduit à affirmer qu'une visite au musée engage la personne plus profondément qu'on ne le pense ou le dit ordinairement. Il est ainsi possible de mieux comprendre pourquoi il n'est pas si simple de modifier les comportements de visite.

Si la personnalité est liée à l'individu, cela ne veut pas dire pour autant que le milieu n'a pas d'influence sur elle. Des études sont alors à entreprendre pour comprendre quelles sont les caractéristiques de l'environnement – plus particulièrement de l'environnement muséal – qui pourraient être favorables à la construction de certains traits comme les traits « Ouverture à l'esthétique » et « Ouverture à l'action ».

Il est bien évident la personnalité ne peut pas expliquer à elle seule des comportements de visite. C'est ainsi que certains jeunes adultes déclarent ne visiter ni musées des beaux-arts, ni musées d'art moderne et contemporain, alors qu'ils ont les caractéristiques sociales et personnelles pour le faire. Ils n'y vont pas, mais ils pourraient cependant y aller.

Si l'on ne peut où l'on ne voit pas comment jouer sur des variables comme la personnalité, il est à noter que la possibilité de rencontrer des artistes ou l'aide apportée au déchiffrement des œuvres ont un poids non négligeable dans la

prédition de la fréquentation des musées d'art. De même, l'influence des amis et de la personne avec qui l'on vit joue sur la fréquentation des musées et il semble que ces derniers aident à franchir le pas, en dépit d'un faible score à l'Ouverture.

On voit à partir de ces quelques résultats que la médiation à l'art n'est pas si simple, automatique, qu'elle ne peut concerner un public en général, et que l'idée qu'il existe des publics se trouve ici confirmée, mais complexifiée. Pour penser la question de la médiation de l'art et plus particulièrement de l'art contemporain, il nous faut peut-être changer nos catégories usuelles : les caractéristiques sociodémographiques. Toutefois, ces dernières gardent une certaine valeur explicative et prédictive et ne doivent donc pas être totalement écartées.

Les résultats de cette recherche méritent d'être confirmés sur d'autres publics que celui des étudiants. On pourrait également tester certaines hypothèses à propos du rôle de

Selon que l'art fait partie ou non du domaine culturel de la personne, la visite d'un musée d'art représente des risques : le risque de la confrontation avec soi ou celui du passage dans un monde qui n'est pas le sien.

la personnalité ou de l'influence des actions éducatives. Ainsi, il serait possible d'enquêter auprès de structures éducatives et/ou culturelles qui conduisent depuis un nombre suffisant d'années une politique artistique et culturelle, en s'intéressant au goût pour l'art et la manière dont il peut se manifester par la visite d'expositions mais aussi par d'autres pratiques, et en regardant ce que devient le poids des différents traits de personnalité que l'on vient d'évoquer.

Image de soi et image des visiteurs de musées d'art

Cette étude porte sur la comparaison entre l'image de soi et l'image du visiteur de musées (Gottesdiener & Vilatte, 2008)[15]. Parmi les modèles

de la personnalité, un second modèle paraît offrir un cadre conceptuel intéressant pour expliquer la fréquentation des musées : il s'agit de l'approche du soi.

Convoquer la notion d'image de soi en ce qui concerne le visiteur de musées ne relève pas d'un choix arbitraire. En effet, dans une étude sur les freins et les motivations à la visite des musées d'art, Gottesdiener (1992)[16] avait montré, plus particulièrement, que certains cadres ne fréquentent pas les musées d'art par crainte d'être confrontés à eux-mêmes, alors qu'ils présentent par ailleurs les caractéristiques leur permettant l'accès à ces musées. Cette étude met en évidence, qu'au-delà d'une perception de l'œuvre, d'une réaction émotionnelle, pour le visiteur, le véritable enjeu face à l'œuvre, c'est soi-même. Selon que l'art fait partie ou non du domaine culturel de la personne, la visite d'un musée d'art représente des risques : le risque de la confrontation avec soi ou celui du passage dans un monde qui n'est pas le sien. En se confrontant à l'œuvre,

le visiteur s'analyse en tant que sujet susceptible d'affirmer ses goûts, d'éprouver des émotions et d'exercer son sens critique, expérience que certains n'arrivent pas à éprouver et qui les met en situation d'échec. Il semble ainsi exister un lien entre la question du

soi et les pratiques de visite.

Se référer au concept de soi, c'est accorder de l'importance à l'expérience subjective, à la façon dont l'individu se perçoit lui-même, à ses attitudes, croyances et sentiments qu'il a de lui-même, à la façon dont il vit, structure et élaboré son expérience interne et sa conduite. L'intérêt de la notion de soi pour la psychologie de la personnalité, c'est qu'elle permet de tenir compte du sens de la conduite, de l'expérience vécue de l'individu, de sa capacité à se situer vis-à-vis de lui-même et à déterminer dans une certaine mesure sa conduite en général. Les représentations de soi apparaissent comme un processus expliquant des comportements. Le soi renvoie à des informations relatives à soi qui se sont accumulées au cours de l'existence, ces informations mises en mémoire renseignent la personne sur ses capacités, ses réalisations passées,

son potentiel et ses aptitudes à venir. Le soi permet ainsi à la personne de prendre des décisions, de choisir un comportement à adopter devant une situation. Il participe ainsi au déclenchement et à l'orientation de la motivation.

Le modèle théorique sous-jacent à cette étude peut s'énoncer ainsi : lorsqu'un individu doit faire le choix ou exprimer sa préférence vis-à-vis d'une situation sociale, ce choix ou cette préférence résulte d'une stratégie d'appariement entre l'image de soi et l'image représentative des personnes dans la situation considérée. Connaissant d'une part, l'image de soi des individus et d'autre part leur représentation prototypique de la situation sociale considérée, ce modèle peut ainsi devenir prédictif des choix ou préférences individuels : plus la distance entre les deux représentations est faible – autrement dit plus les deux images sont proches – plus l'adoption du comportement est probable.

Les travaux sur l'image des musées mettent en évidence que les individus ont pour la plupart d'entre eux une représentation ou image positive des musées, qu'ils les fréquentent ou pas. L'image que l'on peut avoir d'un musée ne semble donc pas être suffisante pour rendre compte de la fréquentation des musées et l'on peut se demander pourquoi certains ne visitent pas les musées alors qu'ils en ont une image positive.

Si l'image que les individus ont des musées ne permet pas de prédire leur fréquentation, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes confrontée à celle qu'ils ont du visiteur de musées est peut-être davantage susceptible d'expliquer cette fréquentation. Plus les deux images seront proches et plus on peut penser qu'il y aura fréquentation des musées – si l'on s'attribue les caractéristiques du visiteur, on visitera alors les musées en pensant que ce sont des lieux qui nous correspondent –, à l'inverse plus les deux images seront distinctes et plus la visite risquera d'être improbable. La différence entre image de soi et image du visiteur devient alors un obstacle à la visite.

Dans cette étude, les sujets ont eu à passer un questionnaire en trois parties : la première partie portait sur l'image de soi, la seconde sur l'image du visiteur des musées des beaux-arts et la troisième sur quelques pratiques muséales, avec un relevé

d'informations sur certaines données sociodémographiques.

Un ensemble de 24 adjectifs permettait aux sujets de se décrire (de préciser à partir d'un certain nombre de traits ou de qualité quelle image ils avaient d'eux-mêmes). Parmi ces adjectifs, 12 décrivent le visiteur de musées, tandis que les 12 autres renvoient à des traits de personnalité extraits de l'A.C.L[17] de Gough[18] et sont sans rapport avec l'image du visiteur. Ils sont introduits ici comme distracteurs.

Dans un deuxième temps, la même liste des 24 adjectifs était proposée. Il s'agissait alors pour les enquêtés de décrire le visiteur de musées des beaux-arts.

Pour chacun des adjectifs, la distance entre les deux profils est calculée dans le sens image de soi, image du visiteur. On a une échelle en cinq points pour mesurer cette distance : un correspondant à la modalité « Ne me décrit pas du tout » ou « Ne décrit pas du tout le visiteur de musées des beaux-arts », 5 « Me décrit tout à fait » ou « Décrit tout à fait le visiteur des musées des beaux-arts ».

Les résultats montrent que dans le

Les 12 adjectifs décrivant le visiteur du musée

«Adjectifs pertinents»

Artiste	Passionné
Attentif	Rêveur
Calme	Sensible
Cultivé	Tolérant
Curieux	Ouvert
Imaginatif	Patient

Les 12 adjectifs ne décrivant pas particulièrement le visiteur de musées

«Distracteurs»

Actif	Gai
Direct	Généreux
Dynamique	Organisé
Efficace	Persévérand
Exigeant	Perspicace
Précis	Rationnel

cas où les enquêtés fréquentent de manière plutôt assidue les différents musées d'art, ils se reconnaissent bien dans les traits qu'ils attribuent au visiteur de musées. On constate le contraire dans le cas où les enquêtés n'ont aucune pratique ou seulement une faible pratique de visite.

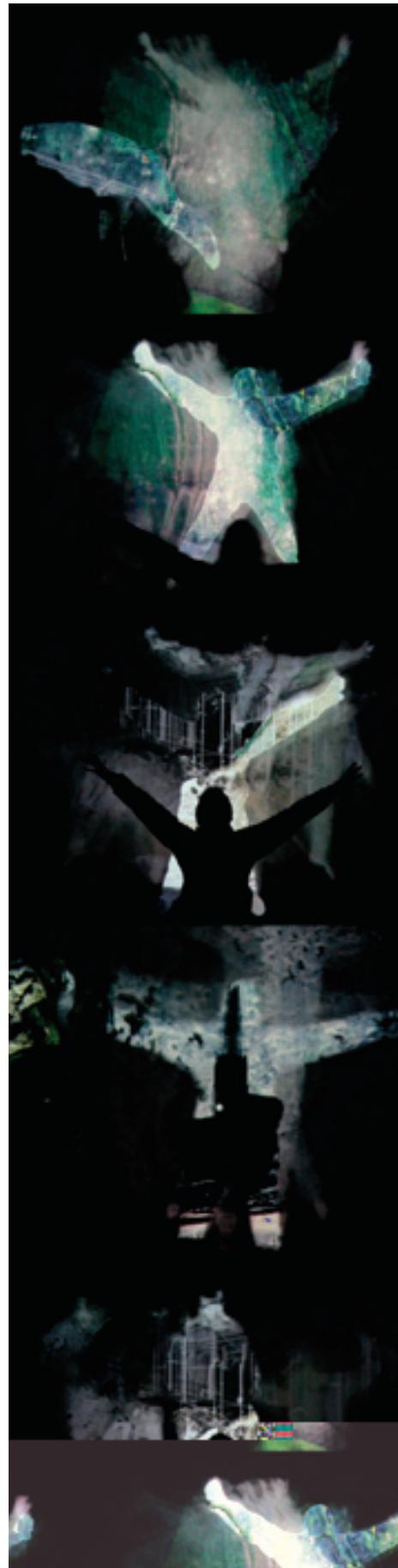
Il existe des distinctions selon le type

B2Fays
«Digital pallimpsest - Rurart», 2007
Production Rurart
Photo : B2Fays

Béatrice de Fays met en œuvre un dispositif multimédia interactif qui interroge les notions de représentation et de mémoire.

Le visiteur fait apparaître sa silhouette sur l'écran face à lui et devient un élément de l'œuvre.

En fonction des gestes et des sons qu'il produit, il interagit avec les peintures numériques de B2Fays.



de musée, les visiteurs des musées d'art contemporain se perçoivent, à un degré plus important que ceux des musées de beaux-arts, comme détenteurs des qualités affectées aux visiteurs de musées (la distance entre les deux images est la plus faible). Ce résultat est cohérent avec ceux de l'étude sur les jeunes adultes et l'art contemporain où il apparaissait que les jeunes adultes fréquentant les musées d'art moderne et contemporain avaient des pratiques de visite et des goûts plus diversifiés et plus intenses que ceux qui visitent les musées des beaux-arts.

Les visiteurs occasionnels (entre 1 et

À partir des résultats de cette recherche, il semble encore plus évident qu'il est nécessaire de s'interroger sur ce que pourrait être un accompagnement qui permettrait d'apprendre à visiter et de réduire la distance entre la perception de soi et la perception de l'image du visiteur.

2 visites) des musées des beaux-arts se comportent comme ceux qui ne fréquentent pas les musées (pas de différence de distance entre image de soi – image du visiteur dans les deux cas). Ce résultat est cohérent avec ce que l'on sait par ailleurs des pratiques culturelles et confirme l'existence de « seuils » psychologiques nécessitant une pratique répétée. Il faut une certaine familiarité avec les musées pour que l'image de soi coïncide avec celle que l'on se fait du visiteur. Dans le cas d'une fréquentation régulière, l'individu se pense doté des mêmes qualités que celles des visiteurs de musées et dès lors fait partie du même univers que ces derniers.

La distance entre image de soi-image du visiteur varie selon certaines catégories sociodémographiques. C'est ainsi que le type d'étude (la filière) joue. Les enquêtés qui ont eu une formation en histoire de l'art (École du Louvre, master Louvre) ont tendance à s'attribuer les adjectifs qui qualifient le visiteur de musées plus encore qu'ils ne les attribuent au visiteur des musées des beaux-arts. Ils se perçoivent ainsi plus « artistes », « attentifs », « calmes » et « cultivés » que le visiteur de musées des beaux-arts, alors que tous les autres

étudiants considèrent que ces qualités caractérisent mieux ce visiteur qu'eux-mêmes.

Pour les filières autres que la filière histoire de l'art, il semble que lorsque le niveau de formation s'élève ou lorsque l'enquêté est âgé, l'image de soi se rapproche de l'image du visiteur. Si les deux images se rapprochent, c'est qu'il y a à la fois une modification de l'image du visiteur et de l'image de soi. Il semblerait donc il y ait à la fois moins de stéréotypie de l'image du visiteur et plus d'affirmation de soi.

À partir des enquêtes conduites dans les musées, il est communément admis que les musées d'art sont fréquentés davantage par les femmes que par les hommes.

Dans notre étude, les femmes ont tendance à s'attribuer les

même. Ils se perçoivent plus visiteur que le visiteur des musées, ceci étant particulièrement net pour les étudiants de l'École du Louvre.

Plus la pratique muséale est faible ou inexistante et plus on se perçoit différent du visiteur de musées, considérant ainsi ne pas avoir les qualités de ce dernier : les non visiteurs ou les visiteurs occasionnels se considèrent moins « curieux », « passionnés », « cultivés », « attentifs »... que le visiteur de musées. Autrement dit, les publics ont une perception de leur inadéquation a priori au champ muséal : dans ce cadre, franchir les portes du musée suppose une série d'efforts (cognitifs, conatifs, etc.) dont le coût perçu paraît élevé.

La réponse que peut alors apporter l'institution muséale n'est pas de nier cet effort en proposant une approche qui se voudrait ludique ou agréable au risque de ne pas être crédible auprès de ce public, mais d'accompagner cet effort, d'aider à la fois à mieux l'accepter et à ne pas pour autant idéaliser le visiteur et ce qu'est la visite d'un musée.

À partir des résultats de cette recherche, il semble encore plus évident qu'il est nécessaire de s'interroger sur ce que pourrait être un accompagnement qui permettrait d'apprendre à visiter et de réduire la distance entre la perception de soi et la perception de l'image du visiteur. On pourrait ainsi penser à des médiations mettant des visiteurs occasionnels en situation d'exercer les compétences qu'ils attribuent au visiteur de musées, et surtout d'en faire l'analyse. Prendre conscience que l'on est capable, dans le contexte du musée, de faire preuve de curiosité, d'attention, d'imagination, pourrait modifier, dans un premier temps, l'image que l'on a du visiteur et sa propre pratique, et peut-être, dans un second temps seulement, après des expériences renouvelées, l'image de soi.

caractéristiques du visiteur de musées davantage que les enquêtés de sexe masculin. Ce résultat corrobore donc la partition sexuée du monde des musées et en particulier des représentations des visiteurs des musées des beaux-arts.

Cette comparaison entre les deux images permet de mettre en évidence l'existence d'une relation entre l'image de soi, l'image du visiteur et la pratique muséale. Les enquêtés qui ont une forte pratique des musées, qui sont des amateurs, s'approprient davantage les adjectifs qui décrivent le visiteur qu'ils ne les attribuent au visiteur de musées des beaux-arts. Ceux qui n'ont pas de pratique, ou seulement une faible pratique, ont tendance à se sous-estimer par rapport à l'image qu'ils se font du visiteur de musées.

Les facteurs qui pèsent sur la sociologie des publics (niveau d'études, type d'études, niveau d'étude des parents) jouent également un rôle. Plus le niveau est élevé et plus l'image de soi est proche de l'image du visiteur, les niveaux les plus élevés s'attribuant davantage les adjectifs décrivant le visiteur de musées qu'ils ne les attribuent au visiteur lui-

Conclusion

Ce dernier résultat d'une relation possible entre des variables sociologiques et l'image de soi pose la question de la construction de l'image soi et de manière plus générale celle de la personnalité. Deux perspectives sont à l'origine de la plupart des travaux qui sont conduits sur cette question. L'une s'intéresse à l'individu

et à la manière dont les processus psychologiques intrapersonnels affectent la nature et les actions du soi, l'autre au rôle des interactions sociales dans la formation et les actions du soi.

Si de nombreux travaux empiriques mettent en évidence que le soi peut être affecté par le contexte social, qu'il est malléable, d'autres montrent également une résistance du soi à l'influence de facteurs extérieurs. Cette apparente contradiction révèlerait en fait d'une double caractéristique du soi qui est qu'il peut être à la fois souple et stable, confirmé et évolutif, résistant au désaccord et évoluant en fonction de la situation prédominante. S'il est admis par les chercheurs que certaines conceptions de soi varient en fonction des états affectifs et motivationnels des individus ou de ses conditions sociales, cette variation ne peut en aucun cas toucher certaines conceptions de soi, appelées « centrales ». Ces dernières renvoient à un soi privé, intime, constitué par nos pensées et nos sentiments les plus propres, nos souvenirs les plus personnels, tandis que les premières, qualifiées de « périphériques », sont le fruit des différents rôles que nous jouons, des expériences et des rencontres que nous faisons avec les autres. Seules les conceptions de soi périphériques seraient sensibles aux variations de contexte social, les conceptions de soi centrales ne pouvant être modifiées. Si de nombreuses recherches tendent à valider une telle approche du soi, d'autres montrent que lorsque des situations provoquent de manière répétitive une activation de conceptions de soi en désaccord avec certaines conceptions de soi centrales, ces dernières sont susceptibles d'évoluer. La question de ce qui est susceptible ou pas d'évoluer dans les différentes conceptions de soi est une question complexe (il en va de même en ce qui concerne la personnalité). Rapporté à notre recherche, l'on peut ainsi se demander jusqu'où le décalage que certains individus ont entre leur propre image et celle du visiteur peut être réduit et surtout à partir de quelle(s) condition(s) ?

Un début d'éclairage sur cette question peut être apporté par les travaux sur les représentations sociales. Pour un auteur comme Abric (1994)[19] il est vain de chercher si c'est la pratique qui produit les représentations ou l'inverse, car pour lui représentations et pratiques

sociales s'engendent mutuellement et forment un tout. D'où l'analyse de l'évolution des représentations et de la pratique associée, qui peut se faire aussi bien à partir d'un travail sur les représentations qu'à partir de la mise en place de certaines conditions externes aux individus qui vont les faire évoluer dans leurs représentations. Les représentations semblent en tout cas déterminer et freiner l'évolution de la pratique dans les situations où la charge affective est forte et où la référence – explicite ou non – à la mémoire collective est nécessaire pour maintenir ou justifier l'identité, l'existence ou la pratique du groupe et dans le cas où l'individu dispose d'une autonomie, même relative par rapport, aux contraintes et prescriptions de la situation.

Inventaire de Personnalité-Révisé. Adaptation française de J-P Rolland. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

[13] À l'origine, l'étude devait porter de manière exhaustive sur la fréquentation des différents lieux d'art contemporain (centre d'art contemporain, FRAC, galeries privées....), mais il s'est avéré que très très peu d'enquêtés connaissaient ces lieux, seul le musée d'art moderne et contemporain était suffisamment connu d'eux et fréquenté pour pouvoir être pris en compte dans les analyses statistiques.

[14] Il s'agit de la recherche de la compagnie d'autrui et du contact social.

[15] Gottesdiener, H., Vilatte, J-C. (2008). *Image de soi-image du visiteur et pratiques des musées d'art. Culture études*, 3, 1-12, http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cetudes08_3.pdf

[16] Gottesdiener, H. (1992). *Freins et motivations à la visite des musées d'art*. Paris : ministère de la Culture, département des Études et de la Prospective.

[17] Il s'agit d'un questionnaire de personnalité l'Adjective Check List (A.C.L) qui comporte 300 adjectifs permettant de décrire la personnalité.

[18] Gough, H.G. (1982). *Liste d'adjectifs (ACL)*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée. (Traduction de Gough, H.G. (1952). *Adjective Check List*. Palo Alto CA : Consulting Psychologist Press.

[19] Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentation*. Paris : Presses Universitaires de France.



[1] Lacerte, S. (2007). *La médiation de l'art contemporain*. Trois-Rivières : Edition de l'art contemporain.

[2] Jacobi, D., Caillet, E. (2004). *Introduction au numéro sur les médiations de l'art contemporain*. Culture & Musées, 3, 13-21

[3] Heinich, N. (1998)

[4] Heinich, N. (2001). *La sociologie de l'art*. Paris : Éditions de La Découverte.

[5] Eidelman, J. (1999). *La réception de l'exposition d'art contemporain Hypothèses de collection*. Publics & Musées, 16, 163-192.

[6] Vatel, G. (1995). *Être amateur d'art contemporain*. Mémoire de D.E.A en Muséologie sous la direction de H. Gottesdiener. Université de Saint-Étienne.

[7] Donnat, O. (1999). *Les études de publics en art contemporain au ministère de la Culture*. Publics & Musées, 16, 141-150.

[8] Eidelman, J. (1999). *La réception de l'exposition d'art contemporain Hypothèses de collection*. Publics & Musées, 16, 163-192.

[9] Mironer, L. (1999). *Les publics du CAPCmusée, musée d'art contemporain de Bordeaux*. Publics & Musées, 16, 193-203.

[10] Donnat, O. (1999). *Les études de publics en art contemporain au ministère de la culture*. Publics & Musées, 16, 141-150.

[11] Gottesdiener, H., Vilatte, J-C. (2006). *L'accès des jeunes adultes à l'art contemporain. Approches sociologique et psychologique du goût des étudiants pour l'art et de leur fréquentation des musées*. Paris : ministère de la Culture et de la Communication-DDAI. DEPS. 135.

[12] Costa, P., McCrae, R. (1998). NEO PI-R,

Sabrina Montiel Soto
«L'éternel retour», 2006
Production Rurart
Photo : F. Croizé

*Un œuf en porcelaine
flotte dans l'espace.
Sur toute sa surface
est projetée l'image
d'une femme marchant
jusqu'à la mer.
Le spectateur tourne
autour de l'œuf, ne
parvenant jamais à
appréhender l'image
dans sa globalité.*

p.35 De quoi parle-t-on lorsque
l'on parle d'éducation
artistique ?
Joël N. TOREAU

p.36 Histoire critique de
l'éducation artistique en
France,
Christian VIEAUX

p.50 Réflexions sur l'art
contemporain et les jeunes
Sylvie OCTOBRE

p.52 L'expérience
luxembourgeoise, une
éducation par la pratique
Enrico LUNGHI

p.56 L'apport de l'éducation
artistique dans
les établissements
d'enseignement agricole
Patrick DUSSAUGE

p.58 Art et éducation
Sylvie LAY

L'art et l'éducation



De quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'éducation artistique ?

JOËL N. TOREAU

EST FORMATEUR À L'ÉCOLE NATIONALE DE FORMATION AGRONOMIQUE DE TOULOUSE

Il s'agit ici de dévoiler quelques malentendus inhérents à l'éducation artistique, singulièrement celle qui investit le champ de l'art contemporain, en posant la question des valeurs qu'elle prône, des objectifs que l'institution lui assigne, des lieux de son déploiement dans et hors l'école.

Pour amorcer les interventions et les débats de l'après-midi, et me cantonner dans le rôle de modérateur, je me contenterai de poser quelques questions.

Admettons, pour reprendre l'intitulé de ce séminaire, qu'il y ait des « malentendus » qui persisteraient entre éducation artistique et art contemporain.

Pour autant, sommes-nous bien certains que nous parlons de la même chose lorsque nous parlons d'éducation artistique ? Sans doute devrait-on avoir la sagesse de (re)définir cette notion ressassée. Par prudence, je suggère que, mentalement, nous conjuguions l'éducation artistique au pluriel.

En effet, comme fonctionnaire zélé des politiques de l'État, je me suis réjoui de voir l'éducation artistique devenir « priorité présidentielle », j'ai vu l'excellent plan de développement remplacer l'excellent Plan Lang-Tasca, j'ai connu la multiplication dans la durée d'excellents dispositifs déclinés au fil du temps, chacun « encadrant » avec une rare pertinence les modalités de sa mise en œuvre, explicitant à l'envi les finalités et les objectifs ; quand je tente de faire le tour des acteurs mobilisés avec les partenariats et les politiques des territoires, le vertige me prend devant une telle unanimité, une telle mobilisation affichée.

Affichée, certes, personne n'en disconviendra. Sauf qu'à moins d'être naïf, il y a peut-être lieu de se demander si, derrière cette unanimité si réconfortante, ne sont pas tapis quelques malentendus

supplémentaires ?

De quoi parle-t-on quand on parle d'éducation artistique ? Puisque l'éducation artistique est éducation avant d'être artistique, de quoi est-elle l'apprentissage ? Quels objectifs éducatifs poursuit-elle ? Et de quoi l'éducation artistique à l'art contemporain est-elle l'apprentissage ? Il y a-t-il une spécificité attachée à ce champ artistique ?

Choisir ce domaine n'est pas neutre, et c'est un choix qu'il faudrait interroger, avec Bernard Darras :

« Eu égard à l'étendue et à la diversité du paysage culturel, nous aimeraisons questionner la légitimité de l'association dominante entre le sous-champ de l'art contemporain et celui de l'éducation artistique. En d'autres termes, en focalisant leur attention sur le microcosme de l'art contemporain, les systèmes d'éducation artistique ne font-ils pas des choix trop restreints ? » [1]

Depuis 2000, nos trois ministères (Éducation Nationale, Culture et Agriculture) ont sorti 31 textes spécifiques ou co-signés. La question des objectifs est par là-même surinvestie et, quand on met en œuvre des actions, le défi est démesuré, on a du mal à se retrouver dans « l'inflation des objectifs » ? Ce que souligne Alain Kerlan :

« Je ne vois pas pour ma part un autre exemple de domaine éducatif auquel on prête autant d'objectifs. »

... Au service de l'égalité des chances, contre l'échec scolaire, pour le

développement du « cerveau sensible » (par opposition au cerveau rationnel ?), contre la violence scolaire (la chorale « un excellent remède contre les pulsions agressives »), contre la culture médiatique et l'uniformisation culturelle, pour réenchanter le monde ... Malentendus ? Marchés de dupes ? Discours placebo ?

Nous sommes dans le champ de l'éducation (et non de l'enseignement).

Nous sommes donc en droit de nous demander d'abord quelles valeurs éducatives porte l'éducation artistique en elle-même ? Et si elle apporte une plus-value, de quelle nature est-elle et comment l'évaluer ? En quoi une éducation artistique à l'art contemporain vaut-elle pour elle-même ?

Et enfin, il faudra bien se demander à quelles conditions peut-elle atteindre ses objectifs ?

Et l'école peut-elle porter son projet ?

Nous sommes donc aussi en droit de nous poser ensuite la question des parcours éducatifs : entre éducation formelle et informelle, quelles réponses pertinentes et cohérentes l'école peut-elle construire avec les partenaires culturels et les associations ?



[1] Bernard Darras, « Décentrement culturel et iconique de l'éducation artistique », in *Traces pour l'éducation artistique*, CNAP 2000

Historique critique de l'éducation artistique en France

CHRISTIAN VIEAUX

EST INSPECTEUR D'ACADEMIE, INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL D'ARTS PLASTIQUES, DIRECTEUR DU CRDP NORD PAS-DE-CALAIS, DÉLÉGUÉ ACADEMIQUE ARTS ET CULTURE, ACADEMIE DE LILLE

Par une approche historique de son positionnement dans le cursus scolaire, par l'examen de ses finalités au regard de l'évolution du système éducatif, il s'agit d'envisager comment les acteurs institutionnels appréhendent l'éducation artistique, quelles finalités ils lui confèrent au gré des réformes scolaires et de leurs enjeux et quelle est la place de l'art contemporain dans l'École du XX^e et XXI^e siècle.

Les propos développés durant l'exposé du 29 janvier 2009 étaient circonscrits à l'Éducation Nationale. Ils ne faisaient donc pas directement mention à d'autres institutions ou contextes où s'exerce une éducation artistique et culturelle. Dans le temps disponible, il s'agissait de cerner l'éducation artistique, ses problématiques et son développement, dans la formation scolaire commune à tous les jeunes français. Chacun pourra donc compléter les éléments avancés ou les mettre en regard avec d'autres organisations qu'il connaît ou pratique^[1].

Le texte qui suit reprend la communication initialement prévue dans l'ensemble de ses développements. Il est assorti de tous les schémas et tableaux l'illustrant. En plus des contenus abordés durant le séminaire, il intègre des passages portant sur la question d'un enseignement de l'art contemporain, de quelques-uns de ses principaux ancrages pédagogiques et du rôle moteur de l'enseignement des arts plastiques au collège. Il se décompose en quatre chapitres :

I. Au-delà d'un supposé malentendu entre art – contemporain – et éducation, se situer dans une querelle de l'éducation artistique ;

II. Trois grandes positions en éducation

et leurs liens avec la transmission des savoirs en matière d'éducation artistique ;

III. De la formation des artistes à l'éducation artistique des citoyens ;

IV. L'art contemporain est une question à enseigner : construire une compétence à l'œuvre contemporaine.

Si la démocratisation de l'accès à la culture est en phase avec le projet de formation générale de l'école française, diverses doctrines se sont opposées^[2] depuis les origines de l'éducation artistique et culturelle^[3]. Des tensions et des ruptures s'exercent dans le temps et le hors temps scolaire. Désormais, une grande densité de textes réglementaires soutient les politiques développées.^[4] Sur quelques aspects, les injonctions peuvent parfois sembler paradoxaux, rendant l'exercice complexe. Il s'agit en effet de poursuivre simultanément l'objectif régalien de délivrance d'une éducation artistique de masse, dans tous les cycles, pour tous les élèves et, en tous points du territoire, et de développer des offres artistiques et culturelles singulières, hétérogènes, aux manifestations diverses dans une offre territoriale très morcelée.

Parmi les conceptions en présence,

on retiendra quelques unes des inclinations principales :

- La promotion ou le recul, alternativement, de la notion d'activité culturelle éducative contre celle d'enseignement artistique ;
- La recherche d'un élargissement maximal des partenariats, dans un processus de subsidiarité accrue ;
- La tentation régulière d'un resserrement sur un curriculum scolaire lisible, en s'appuyant plutôt sur un enseignement théorique des faits culturels.

I. Au-delà d'un supposé malentendu entre art – contemporain – et éducation, se situer dans une querelle de l'éducation artistique

Les orientations soulignées tiennent autant des politiques éducatives que de convictions individuelles. Diverses querelles ne manquent pas de se manifester entre les promoteurs des modèles en présence. On y observera des affrontements entre des supposés anciens et modernes ou, selon d'autres terminologies, entre des courants

progressistes et conservateurs. On y retrouvera la promotion de formes pédagogiques nouvelles (démarches constructivistes, activités expérimentales...) ou d'opérations plus traditionnelles (lecture des chefs-d'œuvre, approches cumulatives des connaissances...). S'y expriment

également les partisans d'une école éduquant à la culture artistique, mais se fermant aux dimensions d'une expression sollicitant l'exercice d'une pratique personnelle[5]. De même y agissent d'ardents défenseurs d'une éducation artistique la plus déscolarisée possible, au motif d'une

incompatibilité fondamentale – génétique ? – de l'art et de la norme scolaire.

À la croisée de ces débats et des modalités éducatives qu'ils recoupent se trouvent les élèves. Ceux-ci ne soupçonnent probablement pas que

QUERELLE DE LA CULTURE (CF. CH. RUBY)		QUERELLE DE L'ART DANS LA CULTURE	QUERELLE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
DOGMATISME		FIGER LES NOTIONS D'ART ET D'ŒUVRE	MODÈLE TRANSMISSIF (A)
Un point de vue supérieur prescrit des normes	Il y a des définitions préalables	La définition préalable de l'œuvre = Varier dans le même / La culture = Répétition de normes	Il faut enseigner normes et / ou techniques / Leur maîtrise perpétue les codes socioculturels
▼		▼	▼
TRANSCENDANTALISME		L'ART ET LA CULTURE COMME PATRIMOINE COMMUN	PREGNANCE DE LA CULTURE ARTISTIQUE
Maintien d'un universel humain	Une garantie humaine à partir de conditions apprises	Créer du consensus en célébrant des objets répondant à une définition préalable de l'art	La pratique artistique n'est pas une vraie question
▼		Sacraliser ou réifier des œuvres antérieurement en polémiques avec des codes dominants	Seuls les faits culturels peuvent s'enseigner et garantir des repères communs
▼		▼	◆
RAISON COMMUNICATIONNELLE, INTERSUBJECTIVITÉ, RECONSTRUCTION		COHÉSION SOCIALE PAR LA CULTURE	MODÈLE COMPORTEMENTALISTE (B)
Procédures de décision		Ingénierie culturelle de la question de l'art	Culte de la créativité = Épanouir l'individu
par augmentation critique rationnelle	par allégeance à des institutions garantes	Faire coexister les citoyens par la culture	Conviction en une force émancipatrice de la pratique artistique analogue aux comportements des artistes
▼		▼	▼
COMPÉTENCES DIFFÉRENTES ET DIFFÉREND		ART = POUVOIR CRITIQUE DANS / SUR LA CULTURE	MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE (C)
Recherche d'un universel concret	Dialogue et histoire	Fréquenter du singulier = Discerner	La création est une problématique enseignable
▼		S'orienter dans la culture avec les acquis du pouvoir critique de l'art	La pratique artistique exerce l'altérité, déplace et instruit des représentations culturelles initiales
▲		◆	◆
POSTMODERNE		ART = COMMUNICATION	PRÉGNANCE DE LA SENSIBILISATION CULTURELLE
Validité relative des valeurs	Tout est mélangeable	Produits de consommation culturelle et œuvres se valent / Tout est dans tout	La somme de multiples expériences et de rencontres culturelles a valeur d'éducation
▲		◆	◆
RELATIVISME		L'ŒUVRE EST UN MIROIR TENDU	LE VÉRITABLE ART CONTREDIT L'ÉCOLE
Chacun son interprétation	Antidogmatisme empiriste et neutralisation	L'œuvre reflète l'air du temps / La création artistique est subjective et n'est pas objectivable	L'expression personnelle exclut la norme scolaire et l'exercice de la raison
▲		◆	▲
PRAGMATISME		ART / ARTISTE > IMPRÉGNATION < PUBLIC	L'ART NE PEUT S'ENSEIGNER À L'ÉCOLE
Le vrai résulte des seules rencontres	Il faut varier et multiplier infiniment ces rencontres	Croyance en l'immédiateté de l'accès à l'art Rencontre des cultures par la fête	La création et l'expérience culturelle ne s'apprennent pas / Il suffit d'être en présence pour connaître

les divers défenseurs de l'éducation artistique s'animent de grandes passions parfois conflictuelles. Sans doute conviendrait-il de s'interroger aussi sur la perception et la compréhension que les jeunes peuvent avoir des notions d'art et de culture.

Sans doute conviendrait-il de s'interroger aussi sur la perception et la compréhension que les jeunes peuvent avoir des notions d'art et de culture.

De même, il ne semblerait pas dénué d'intérêt de poser de manière objective les conditions dans lesquelles une éducation artistique peut être tenue avec efficience pour tous les élèves. Sur quelles opérations repose-t-elle ? Dans quelles modalités se met-elle en œuvre ? Avec quels professionnels et dans quelles interactions la déployer ? Au premier chef, dans l'école, qu'attendre des enseignants de tous cycles, spécialistes ou non ?

Les choix opérés ou à venir entre différents modèles d'éducation artistique, quelles que soient leurs vertus et leurs efficacités, s'exercent dans une économie de moyens, de structures et de ressources humaines. Au-delà des doctrines des spécialistes ou de la militance des communautés de pensée, dans les territoires, des réalités résistent et touchent à l'équité de l'éducation artistique qui doit être rendue aux élèves.

En effet, les approches de sensibilisation artistiques ou culturelles sont souvent fondées sur des pratiques « en amateur », hors de la classe usuelle. Pas plus aujourd'hui qu'hier, elles ne peuvent parvenir à concerner l'ensemble des jeunes en âge scolaire. Des problématiques liées aux coûts, aux possibilités des collectivités de tenir de tels dispositifs et au nombre d'artistes ou d'intervenants qualifiés qui sont disponibles, conduisent à en dresser le constat. De même, la fréquentation régulière des lieux et des objets culturels dépend sans doute plus de la proximité géographique des ressources que de la qualité des programmations ou des collections. Par ailleurs, le modèle pédagogique de l'enseignement des arts dans le second degré, opérant dans la capacité à développer des investigations artistiques et des appropriations

culturelles, demeure encore peu transposé sur l'ensemble des cycles scolaires. Il exige des compétences spécifiques, professionnelles et spécialisées sur la question artistique qui engagent des choix politiques et des décisions budgétaires.

Le tableau, présenté page 37, renvoie à bon nombre d'idées et de doctrines en présence en matière d'éducation artistique. Il s'appuie sur des éléments tirés d'un document élaboré par Christian Ruby[6] et portant

sur la querelle de la culture. Dans le cadre de cet exposé, il a été élargi et mis en regard avec deux autres querelles : celle de l'art dans la culture et celle de l'éducation artistique.

Les arts et la culture à l'école sont porteurs de nombreux espoirs : épanouissement de l'individu, exercice du droit à l'expression personnelle, revendication d'une formation équilibrant les dimensions sensibles et abstraites, possibilité d'un partage de valeurs culturelles communes, ... Pour autant, l'éducation artistique et culturelle est traversée de querelles qui fractionnent ou rassemblent des courants de pensée ou des groupes d'intérêts. De ce point de vue, elle ne fait pas exception dans l'univers des débats éducatifs. L'exigence d'une démocratisation de l'accès aux arts et à la culture demeure néanmoins le dénominateur commun de la plupart des orientations défendues.

II. Trois grandes positions en éducation et leurs liens avec la transmission des savoirs en matière d'éducation artistique

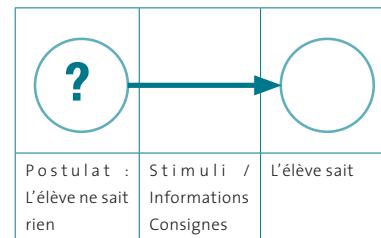
Trois grandes positions en éducation se retrouvent dans la plupart des domaines scolaires. Bien identifiées par les sciences de l'éducation[7], elles sont repérables en matière d'enseignement des arts et d'action culturelle à l'école. Leur mise en perspective permettra à chacun de se situer dans le jeu des ruptures ou des confrontations qui animent des débats sur la place de la culture à l'école. Plus pragmatiquement, il s'agit de s'orienter dans des modèles et des pratiques pédagogiques de

construction récente ou de plus lointain héritage.

MODÈLE TRANSMISSIF [8] OU DIT DE « L'EMPREINTE » (A) :

Position générale en éducation :

Cette première position en éducation, au-delà de la particularité des matières enseignées, ignore les conceptions préalables de l'élève. Elle considère que l'élève est vierge de tout savoir initial à celui visé dans le cadre de l'acte d'enseignement ou de la délivrance d'une information. L'élève demeure passif dans un schéma de type émetteur/récepteur où l'enseignant est au centre de l'activité de transmission du savoir.



Incidences principales sur des modèles pédagogiques en éducation artistique :

Posant par principe que l'élève est vierge de toute connaissance, la conformation au modèle transmissif suppose, en matière d'enseignement artistique, qu'un éducateur ou un médiateur adopte le postulat qu'un élève serait intrinsèquement ignorant de tout en art. Des définitions préalables et culturellement dominantes des notions d'art et d'œuvre priment sur tout autre substrat. En conséquence, ce qu'un élève peut se représenter a priori de la chose artistique n'est pas reçu. Il doit être éduqué à une norme et apprendre à en manipuler les codes. Dans le jeu des valeurs culturelles, cette conception tend à écarter des préalables (prerequisites) qui infèrent pourtant sur les apprentissages artistiques. Des représentations mentales sur l'idée d'art ou d'œuvre coexistent dans la classe. Profondément inscrites dans la société, elles sous-tendent de possibles divergences entre les individus qui peuvent ressurgir dans les apprentissages scolaires. Potentiellement acquises dans l'environnement familial ou au sein d'un groupe social, ces représentations peuvent même avoir été enrichies par un travail antérieur de l'école.

Sur le plan des apprentissages liés à la pratique artistique, on pourrait rapprocher cette position en éducation de l'ancienne « leçon académique » de dessin, quasi originelle de l'enseignement des arts à l'école et centrée sur la reproduction de modèles. Elle occupe d'ailleurs une place encore importante dans l'imaginaire collectif, imprimant les consciences d'une image stable, mais pourtant datée, d'un enseignement de la reproduction des objets (copie d'œuvres ou dessin d'après nature). Au regard de certaines attentes sociales, dépositaires parfois implicites de valeurs insuffisamment réinterrogées ou réactualisées, elle fait perdurer une représentation rassurante des acquis artistiques scolaires. En l'occurrence, elle maintient l'idée consensuelle de l'intérêt d'une maîtrise véritable (le talent) et vérifiable (l'immédiateté de la chose bien dessinée). Il s'agit là davantage de savoir-faire techniques, au service de l'imitation du réel ou de la représentation réaliste des fictions, que de compétences d'expression et d'invention qui sont par ailleurs exigées par l'institution (également dans les programmes de nombreuses disciplines non artistiques) ou portées par d'autres attentes (cultiver la créativité). Au-delà, elle conforte le parti pris que la compétence artistique ne relève pas de la sphère des connaissances conceptuelles mais de celle des techniques.

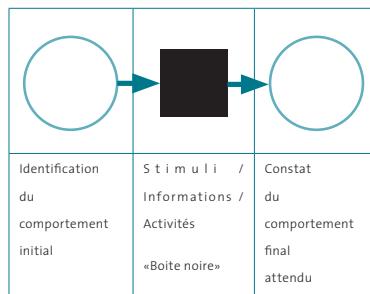
Sur le plan des connaissances théoriques, le modèle transmissif peut également trouver application, ou perpétuation, en matière de culture artistique. On songera par exemple aux commentaires magistraux de tableaux, dans la classe ou en présence d'œuvres authentiques.

MODÈLE COMPORTEMENTALISTE⁽¹⁾ OU DIT DE CONDITIONNEMENT » (B) :

Position générale en éducation :

Cette deuxième position en éducation consiste à éviter les conceptions préalables. Il s'agit d'une approche de l'activité intellectuelle qui s'attache aux corrélations entre des stimuli extérieurs et des comportements de l'élève. Selon cette théorie de l'apprentissage, la personnalité et le comportement résultent de l'expérience vécue dans l'environnement. Les étapes de l'apprentissage sont programmées de façon rationnelle par l'enseignant. Il s'agit, d'une part de conditionner des comportements de réponse chez

l'élève, d'autre part d'élaborer des situations de travail incitatives aux activités préparées. Dans ce cadre, l'expérience et l'observation sont au cœur des processus pédagogiques. L'expérience sensible y est considérée au même titre que le réel. L'élève est actif.



Incidences principales sur des modèles pédagogiques en éducation artistique :

Les approches d'éducation artistique dites par « imprégnation » ont pu trouver un terreau favorable pour se développer dans le modèle comportementaliste. Par exemple : adopter, à leur contact, les manières de faire des artistes pour amorcer une pratique artistique à visée personnelle ; répliquer des comportements artistiques, à partir d'images d'œuvres, pour induire un geste ou un processus de production. L'enseignant ou le médiateur stimule les élèves (leur imaginaire ?). Il exacerbe leur potentiel de créativité. Il se passerait alors quelque chose dont le résultat formel est envisagé comme relevant de l'expression artistique.

L'expression personnelle de l'élève est l'objectif à atteindre.

Au demeurant, dans ce schéma, la production de l'élève s'apparenterait à une création. Dans une conception parfois assez vitaliste, l'audace du résultat formel peut alors primer sur le sens que devrait revêtir l'activité éducative. Si la réalisation individuelle créative ne sous-tend pas nécessairement de contenus partageables dans la dimension collective, elle inscrit cependant dans l'école, et dès l'échelon de la classe, un objectif de stimulation de l'expression artistique personnelle. Elle lui reconnaît une valeur sociale dans

l'éducation : émanciper l'individu en alliant créativité et épanouissement de la personne.

Une certaine inscription de l'artiste dans la société, héritée de figures emblématiques de la modernité, fait ancrage. Elle réfère à la puissance libératrice de l'art dans l'expression de soi. Dans cette approche pédagogique, l'imitation d'un modèle ne porte plus sur des références pratiques, historiques ou esthétiques (copies d'une série d'œuvres isolées). De même, le référent n'est plus le réel qui serait à reproduire « artistiquement ». Il est davantage question de coïncider aux comportements de l'artiste moderne ou contemporain.

Pour autant, est-il garanti que les opérations cognitives en travail lors des phases d'expression artistique soient investies ? De même, la compréhension ou la critique des processus artistiques est-elle assurément visée ? L'élaboration artistique semble demeurer une « boîte noire ». Dans cette approche, les sciences de l'éducation pourraient identifier une forme de « pensée magique ». L'invention procèderait d'un jaillissement personnel et l'apprentissage d'une proximité observable avec les comportements des artistes. En conséquence, cela reviendrait à conforter l'idée communément répandue que l'expression artistique relève moins d'une compétence, qui s'acquiert et se partage, que d'une forme de talent

Modèle comportementaliste
Dans ce cadre, l'expérience et l'observation sont au cœur des processus pédagogiques.
L'expérience sensible y est considérée au même titre que le réel.
L'élève est actif.

(don inné ? plus ou moins latent chez l'individu ? ne demandant qu'à être exalté ?). Il faudrait alors en déduire qu'elle ne peut être ni véritablement théorisée ni transmise au sens d'un enseignement.

Sur le plan des enseignements artistiques scolaires, la stimulation de la créativité, au titre de l'expérience sensible et de l'épanouissement de l'individu, a fondé d'intéressants développements pédagogiques. Ils ont été particulièrement soutenus

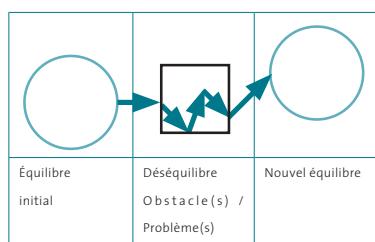
au détour des années 1960. Il était alors question de rompre avec des académismes, ainsi qu'avec une vision de classe et élitaire de la culture. Cet élan a favorisé, dans l'enseignement artistique usuel à l'école, une rupture significative avec le modèle « académique » de la leçon de dessin ou de musique. Pour autant, il n'a pas permis de poser didactiquement les conditions de l'accès aux fondamentaux de la dimension artistique.

Des activités d'ateliers, en milieu scolaire ou dans les services éducatifs d'un grand nombre d'institutions culturelles publiques ou privées, sont encore largement adossées à cette position en éducation.

MODÈLE CONSTRUCTIVISTE ET SOCIOCONSTRUCTIVISTE^[10](C) :

Position générale en éducation :

Cette troisième position en éducation tient compte des conceptions préalables. Ce constructivisme en pédagogie se fonde sur le principe qu'un nouveau savoir n'est effectif que s'il est reconstruit pour s'intégrer dans un réseau de notions acquises par l'élève. Il met l'accent sur l'activité de l'élève pour appréhender les phénomènes dont la compréhension s'élabore à partir des ses représentations initiales. L'élève est actif et son autonomie est renforcée. Le rôle de l'enseignant est primordial. Il doit élaborer et mettre en place, de manière stratégique, une pédagogie où la situation de travail proposée permet l'expérimentation, la résolution de problème ou le franchissement d'obstacles. Il en fait des conditions utiles aux changements de conceptions qui sont visés.



Incidences principales sur des modèles pédagogiques en éducation artistique :

D'une manière générale, dans les enseignements artistiques, cette position en éducation est en partie mixée avec le modèle comportementaliste. Les enseignants favorisent des approches où la

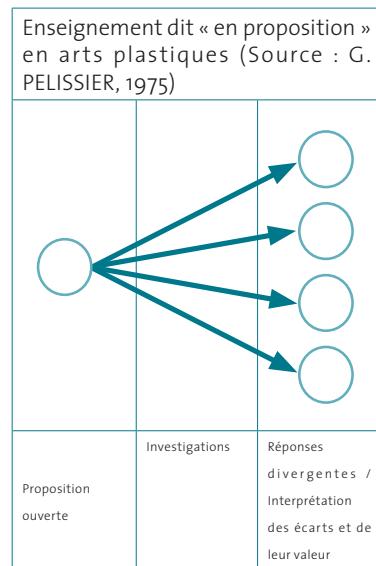
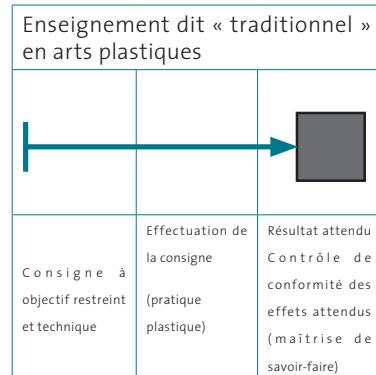
phase d'élaboration est équivalente à la production, ou prime sur elle. Croisant dans l'apprentissage des entrées pratiques et théoriques, ils veillent à placer l'élève en situation d'expérimentation. L'apprentissage se construit au sein d'une production de type artistique, réalisée par l'élève, stratégiquement structurée par l'enseignant sur la base d'une proposition ouverte de travail. Les étapes et le résultat de la démarche sont argumentés dans un but de formalisation et de rationalisation des acquis, [11] puis situées au regard de problématiques ancrées dans le champ artistique (œuvres et pratiques de référence).

Ces approches ont été initiées en arts plastiques dès le milieu des années 1970. Qualifiées dans cette discipline sous l'intitulé de « cours en proposition », elles sont soutenues massivement depuis le début des années 1990. Elles ont marqué un saut qualitatif sur le plan didactique, opérant un passage d'objectifs centrés sur les techniques, au moyen de l'activité pratique (stricte pratique plastique à visée techniciste ou, plus tard, stimulation de la créativité), vers des objectifs culturels dans une praxis[12] (l'action-réflexion). Il s'agit là d'un véritable retournement, la finalité essentielle devenant la construction d'une conscience critique de la dimension artistique. Elle s'est appuyée en priorité sur la pluralité des questions soulevées par les œuvres issues de la modernité et des courants de l'art contemporain. Cette démarche entraîne la construction d'une dialectique entre l'agir et le penser. Les dimensions liées à l'investigation et au projet personnel sont au cœur du processus d'apprentissage. Elles suscitent la possibilité d'une divergence des intentions et des moyens entre les élèves. Le professeur doit donc structurer un dialogue formateur pour faire reconnaître la diversité de ce qui a été produit artistiquement. Il veille à favoriser le retour critique sur les conditions matérielles et notionnelles des productions, ainsi que sur les interrogations auxquelles elles ouvrent. En conséquence, l'argumentation sur ce qu'elles soutiennent ou soutiennent est visée afin d'aboutir sur l'énoncé conscient et informé de ce qu'elles ont permis de découvrir et qui fonde un savoir culturel commun.

La mise en œuvre requiert plusieurs principes qui s'attachent à la notion

d'enseignement scolaire : la récurrence des activités, la mise en œuvre d'une évaluation fine et en grande partie à visée formative (ou diagnostique), la verbalisation de l'expérience, le référencement des acquisitions notionnelles, techniques et théoriques. Elle suppose un cadre horaire et des professeurs spécialistes.

Ci-dessous, deux schémas permettant de prendre la mesure de l'écart entre la conduite d'un enseignement traditionnel en arts plastiques et une démarche pédagogique fondée sur une proposition ouverte à objectif précis (acquisition et maîtrise de notions et de pratiques) :



III. De la formation des artistes à l'éducation artistique des citoyens^[13]

En France, l'éducation artistique est héritière de paradoxes forts. Ceux-ci sont liés aux origines même des enseignements artistiques : une ambiguïté entre finalité culturelle et finalité professionnelle.

Sur ce plan, dans un relatif continuum, on observera de grands paliers :

Dans le déroulé des XVII^e et XVIII^e siècles : le passage progressif d'un enseignement de savoir-faire professionnels, proches de l'artisanat[14], à la maîtrise de techniques d'expression très normatives, répondant à la demande de démultiplication des codes esthétiques des classes dominantes, puis à leur transfert à d'autres élites à la suite de la Révolution française de 1789 ;

- Au moment de la révolution industrielle : l'orientation des aspects les plus académiques ou techniques de ces savoir-faire artistiques vers leurs applications dans des métiers non artistiques (production industrielle des objets, construction mécanique, fonderie, médecine, imprimerie, ...);
- Au détour des années 1960 : la montée en puissance de la revendication du droit à la créativité personnelle et aux moyens d'y accéder pour tous les individus, et principalement par les arts dans le champ de l'éducation ;
- Depuis les années 1990 : l'exigence de l'Etat d'une approche globalisante des politiques culturelles[15], incluant une orientation importante de l'action artistique en tant que « pratique amateur », reposant pour une grande part sur la conviction que la culture est en mesure de produire du collectif – à défaut du commun – dans une société en souffrance.

Ces quelques jalons, non exhaustifs, permettent de dégager des conceptions successives touchant à la place des arts dans la société et dont l'impact a été particulièrement fort dans l'histoire de l'éducation artistique en France. Leur mise en perspective permet de dégager quatre phases enchaînées de la présence des arts dans l'école. Celles-ci se sont constituées au gré des mutations de la société française, des évolutions de son projet éducatif et des forces en présence pour en assurer l'exigence autant que la promotion.

1) La spécialisation des formations artistiques ;

2) La massification des enseignements artistiques obligatoires à l'école ;

3) La diversification de l'offre d'éducation artistique ;

4) La généralisation de l'éducation artistique et culturelle.

Le tableau ci-après présenté en regroupe les étapes principales, classées selon des entrées liées au cadre général des politiques éducatives et aux différents cycles de la scolarité.

1. LA SPÉCIALISATION DES FORMATIONS ARTISTIQUES

>> Premiers repères : des corporations aux académies et à la Révolution de 1789

Jusqu'à la fin du XVI^e siècle, les disciplines artistiques relevant des domaines des beaux-arts (dessin, peinture, sculpture, architecture...) font l'objet d'une formation de type « apprentissage ». Les savoirs se transmettent dans le cadre des corporations de métiers, aux côtés de celles plus directement liées à l'artisanat d'art.

À partir du XVII^e siècle, les arts libéraux[16] s'élargissent (intégration de la peinture, de la sculpture et de l'architecture). Les académies d'artistes deviennent, sous la tutelle de l'Académie Royale, les lieux de formation pour ces arts dits majeurs. Parallèlement, les corporations et les manufactures (royales) continuent d'assurer, jusqu'au-delà de la Révolution de 1789, les formations ayant des visées utilitaires dans les secteurs professionnels touchant à l'art ou aux métiers et artisanat d'art

À la Révolution française, l'enseignement artistique est avant tout celui des artistes, il s'appuie sur un double héritage :

- une conception utilitaire issue de la tradition des arts mécaniques : répondre aux besoins économiques qui accompagnent la période préindustrielle ;
- une conception intellectuelle et culturelle tournée vers les emplois de prestige : manipuler les codes issus de l'ancien régime et les tourner vers les élites de la République.

>> Émergence du principe d'un rôle éducatif de l'art et du

patrimoine artistique

Le 10 août 1793, la Convention ouvre le « Musée des arts » dans

En France, l'éducation artistique est héritière de paradoxes forts. Ceux-ci sont liés aux origines même des enseignements artistiques : une ambiguïté entre finalité culturelle et finalité professionnelle.

le palais du Louvre qui est affecté aux « monuments des arts et des sciences ». Placé sous le contrôle de la Commission de l'instruction publique, le musée se crée simultanément dans une conception patrimoniale d'inventaire, de conservation des chefs-d'œuvre et dans une fonction d'éducation des artistes.

>> Premières expositions universelles : la prise de conscience de l'impact des arts dans le poids emblématique des nations et de leurs concurrences politiques et économiques

En 1851, la première exposition universelle est organisée à Londres. L'Angleterre y privilégie stratégiquement, vis-à-vis des autres nations européennes, les « arts appliqués à l'industrie ». En 1855, la France organise à Paris son exposition universelle. En retour, les beaux-arts (la peinture française en particulier) occupent une place centrale dans les sections artistiques. L'objectif pour le régime de Napoléon III est d'affirmer sa prédominance artistique sur les autres nations[17]. Les arts décoratifs sont présentés séparément au Palais de l'industrie. Appelés « arts appliqués à l'industrie », ils sont valorisés en soutien à l'effort industriel.

En conséquence, les écoles d'art ou les académies des beaux-arts sont renforcées pour la formation des artistes, l'objectif visant à soutenir les codes culturels dominants. Les formations scolaires et professionnelles sont essentiellement orientées vers la maîtrise des techniques artistiques appliquées aux industries et aux usages du dessin dans divers métiers. Une césure prend forme entre les arts dits majeurs et les arts dits appliqués.

42 L'art et l'éducation

	CADRE GÉNÉRAL	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR / INITIAL
GÉNÉRALISATION	2005 Création du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle	28 août 2008 : Arrêté d'organisation de l'enseignement d'histoire des arts		
		Enseignement de la culture artistique partagée et interdisciplinaire		
		2000 : ministères Lang et Tasca : Plan de 5 ans en faveur des arts et de la culture à l'école		
		L'enseignement primaire est particulièrement soutenu avec l'introduction d'autres disciplines : arts du spectacle et éducation à l'image		
DIVERSIFICATION	1991 / 1993 Renforcement du rapprochement Culture / Éducation nationale		1996 / 1998 Rénovation des programmes Affirmation de la dimension artistique En arts plastiques : l'art contemporain est explicitement un objectif d'enseignement Architecture, photographie, vidéo, infographie	
		29 mars 1988 Création du Haut conseil des enseignements artistiques	1988 : Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques Assurer l'enseignement obligatoire des arts plastiques et de la musique à tous les élèves Élargir à d'autres domaines artistiques par la création d'options en lycée, d'ateliers en collège et à l'école Rapprocher le monde de l'école et de la culture : intervenants en milieu scolaire	
		1938 Réforme	1925 L'art comme dimension culturelle générale Une nouvelle matière dite «art» ou «explication des chefs-d'œuvre de l'art»	
	1988 : Colloque d'Amiens Vers une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université. Vers les enseignants spécialistes	1909 Réforme Doumergue Assigne rôle second, culturel et transversal à l'art Place de fait les arts sous la tutelle des autres matières	1978 Réforme Haby «Le collège unique» et programmes du collège Regroupement des arts plastiques et de la musique sous l'intitulé «éducation artistique»	1976 Agrégation d'arts plastiques
		1851 et 1855 Premières expositions universelles Valorisation des arts mis au service de l'industrie : arts appliqués à l'industrie Prise de conscience du poids des arts dans la concurrence entre les nations	1880 Loi Camille Sée Fixe l'instruction des jeunes-filles L'enseignement comporte des études considérées alors comme spécifiquement féminines telles : couture, musique, dessin	1969 Création des UER «Arts» à l'université
		17 août 1793	Troisième République Éloignement des arts libéraux : techniques applicables à l'industrie et aux sciences Premier empire Dans le lycée Napoléonien : enseignement des «arts libéraux» pour les élites de la nation	À partir du XVII ^e siècle Les académies d'artistes sont les lieux de formation des arts dits majeurs sous l'égide de l'Académie Royale
		Création du musée du Louvre Fonction d'éducation	Jusqu'à la Révolution française deux conceptions de la formation artistique Formation utilitaire préindustrielle dans la tradition des arts mécaniques	Jusqu'à la fin du XVI ^e siècle Formation aux arts de type apprentissage (corporations de métiers)

2. LA MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE OBLIGATOIRE À L'ÉCOLE

>> Troisième République : la réforme de l'enseignement

L'enseignement classique et l'enseignement spécial des garçons subissent des modifications. Dans l'enseignement classique, les langues anciennes reculent et le domaine

scientifique prend de l'importance. De son côté, l'enseignement secondaire spécial est sanctionné en 1881 par l'institution d'un « baccalauréat spécial », qui sera progressivement assimilé au baccalauréat classique pour l'accès aux administrations. L'enseignement des arts poursuit son éloignement de la formation commune des humanités. Le renforcement des savoirs techniques du dessin applicables dans les industries et dans

les sciences[18] est privilégié.

En 1880, la loi Camille Sée fixe l'instruction des jeunes filles dans « l'intérêt de la culture et de l'harmonie dans les familles ». Elle mentionne un enseignement du dessin et de la musique. Les programmes excluent les langues anciennes et, outre les disciplines dites intellectuelles (français, histoire et géographie, langues vivantes, sciences), ils

comportent des études considérées alors comme « spécifiquement féminines » telles que la couture, la musique, le dessin.

>> Réforme de 1909

Gaston Doumergue, dans un arrêté du 27 juillet 1909 concernant le primaire, assigne une place à l'art dans l'école : un rôle second, culturel et transversal.

- rôle second : l'art n'est pas regardé comme connaissance préalable à transmettre aux élèves, il est l'éventuel aboutissement d'une relation libre et directe à la nature ;
- rôle culturel : il est recommandé aux maîtres « d'intéresser leurs élèves aux œuvres d'art régionales et de compléter, autant que possible, l'étude de modèles par des promenades

Inscrite dans la dynamique du Front Populaire, la réforme de 1938 touche les finalités et la structure du système éducatif. La primauté est donnée à l'intelligence et au raisonnement plutôt qu'à l'accumulation des connaissances.

dans les musées et par des visites aux monuments » ;

- rôle transversal : l'art est situé par rapport aux autres disciplines : « On continuera à établir une marche parallèle entre les diverses matières de l'enseignement ».

Cette définition de l'art à l'école fait obligation d'une approche culturelle dans la scolarité commune. Cependant, elle minore la nature de son articulation avec les autres matières. Elle place de fait les enseignements artistiques, encore nouveaux, sous la tutelle des autres disciplines historiquement constitutives des humanités. Elle limite ainsi la progression de leur inscription propre dans la formation des élèves.

>> Réforme de 1938

Inscrite dans la dynamique du Front Populaire, la réforme de 1938 touche les finalités et la structure du système éducatif. La primauté est donnée à l'intelligence et au raisonnement plutôt qu'à l'accumulation des connaissances. Les méthodes

actives sont recommandées. L'école est concernée par la nouveauté des « loisirs » et, en 1937, un arrêté prévoit l'aménagement de « loisirs dirigés » facultatifs. Il s'agit, le samedi après-midi, de « compléter la culture des élèves par tels ou tels moyens exceptionnels qui ne s'accordent pas avec les conditions ordinaires de l'enseignement ». Le dessin, le sport, la lecture, etc., y participent ainsi que la musique et les « travaux manuels et enseignement ménager[19] ».

>> Facteurs du changement à la fin des années 50

Des manifestations importantes stimulent la réflexion sur la relation entre l'enseignement de l'art et le milieu artistique. Notamment, l'implantation d'une Biennale en 1959 au musée d'art moderne de la ville de Paris ouvre la voie à une intervention du musée sur le terrain de la reconnaissance immédiate de l'actualité. Le 8 janvier 1959, un ministère de la Culture est créé. Il est confié à André Malraux.

>> 1968 : Colloque d'Amiens

À l'occasion du colloque « Pour une école nouvelle »,

organisé à Amiens par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, une commission consacrée à l'éducation artistique et culturelle dans la formation de l'individu se réunit en mars 1968. Elle réclame « une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université » et la création d'une faculté des arts où seraient formés des enseignants spécialisés pour l'enseignement artistique scolaire[20].

>> 1969 : Création des premiers UER « Art » à l'université

Sur le plan général, les débats du colloque d'Amiens avaient réclamé que la formation des futurs enseignants se réalise à l'université. Les enseignements artistiques bénéficient de ce mouvement et seront progressivement intégrés, mais de haute lutte, dans le champ universitaire. En septembre 1968, des enseignants créent au sein de l'Institut d'Art et d'Archéologie de Paris une formation parallèle à celle alors dispensée au sein du Lycée

Claude Bernard[21]. En janvier 1969, un département Art est ouvert au sein de la nouvelle université Vincennes-Paris VIII. L'université Panthéon-Sorbonne fonde le premier UER d'arts plastiques en novembre 1969. Suivront en quelques années, et dans d'autres universités, la création d'enseignements universitaires de musique, puis de cinéma-audiovisuel, de théâtre, ...

Cette marche en avant débouche sur le premier Capes d'arts plastiques en 1972. Il fonde un corps enseignant spécialisé qui portera, avec l'éducation musicale, la massification des enseignements artistiques dans le second degré.

>> Réforme HABY : « le collège unique [22] » et les programmes de 1978

En collège, les disciplines artistiques font l'objet d'un regroupement dans les nouveaux programmes de 6e, 5e parus en 1977 et de 4e, 3e parus en 1978. Education musicale et arts plastiques sont réunis sous un même intitulé « éducation artistique ».

Le champ des disciplines artistiques est élargi. « Toujours fondée sur les deux disciplines de base (musique, arts plastiques), l'éducation artistique pourra s'intéresser également à des sujets d'études débordant sur l'architecture et l'urbanisme, la chorégraphie ou l'art dramatique, la photographie ou le cinéma ».

3. LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

>> 1988 : Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques[23]

- Affirme que les enseignements artistiques sont une composante indispensable de la formation générale ;
- Assure à tous les jeunes, à l'école et au collège, une éducation artistique dans les disciplines fondamentales (arts plastiques et éducation musicale) ;
- Élargit à d'autres disciplines, grâce à un système d'options complémentaires (nouvelles options de la filière A3 lettres arts, ateliers de pratique artistique et classes culturelles) ;
- Ouvre l'école aux réalités contemporaines dans les domaines artistiques et culturels,

grâce à l'action culturelle en milieu scolaire (PAE) ;

- Confirme le principe d'élargissement du champ des disciplines artistiques enseignées dans et hors du système scolaire, dans le cadre d'un système d'options ;
- Manifeste une volonté déterminée de rapprochement avec le monde culturel, par le biais des intervenants extérieurs en milieu scolaire ;
- Confirme l'autorité des enseignants titulaires dans leur classe, et la qualité des intervenants qui devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique.

Le 29 mars 1988, un Haut comité des enseignements artistiques est installé sous la vice-présidence de Marcel Landowski. L'éducation artistique n'est plus l'affaire du seul ministère de l'Education nationale.

4. LA GÉNÉRALISATION DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

>> 2000 : relance de la politique interministérielle en faveur des arts et de la culture à l'école, le « Plan de cinq ans »

Les ministres de la Culture (Catherine Tasca) et de l'Éducation (Jack Lang)[24] initient un vaste plan de refondation des engagements de l'État en matière d'éducation artistique et culturelle. Les dimensions partenariales sont particulièrement soutenues ainsi que l'élargissement des domaines des arts et de la culture devant être accessibles

à l'école.

Des dispositifs nouveaux accompagnent cette politique qui est assortie de budgets significatifs. L'enseignement artistique du premier degré, écoles maternelles et élémentaires, fait l'objet de grandes priorités. À ce titre, l'éducation musicale et les arts plastiques sont enrichis par l'introduction d'autres disciplines, dont celles ayant trait aux arts du spectacle et à l'éducation à l'image.

Outre la création des classes à projet artistique et culturel, la continuité entre les cycles est recherchée, de même un effort conséquent est consenti sur la formation initiale et continue des enseignants et des cadres. La notion de pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles est élaborée.

>> 2005 : création du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle sous le ministère De Robien[25]

Présidé par le ministre la Culture et le ministre de l'Education nationale, il comprend dix-neuf membres dont quatre représentants de l'Etat, trois représentants des collectivités territoriales et douze personnalités qualifiées. Ils sont nommés pour une période de trois ans. La mission principale du HCEAC est de promouvoir l'ensemble des actions susceptibles de soutenir l'éducation artistique et culturelle comprise au sens large du terme :

- Favoriser pour chaque enfant l'accès aux arts et à la culture sous toutes leurs formes ;
- Construire la sensibilité et le jugement personnel en vue

du développement de l'esprit critique ;

- Transmettre les fondements d'une véritable culture humaniste propre à former des esprits ouverts à la diversité des arts et de la pensée.

>> 2008 : Circulaire sur le développement de l'éducation artistique et culturelle[26]

Le texte place les orientations définies sous l'exigence de la présidence de la République en tant que priorité nationale des politiques conjointes des ministères de l'éducation et de la culture. Il décline quatre axes :

- La création de l'enseignement de l'histoire des arts (cet enseignement est inclus dans les programmes des disciplines et il vise une meilleure évaluation des connaissances acquises).
- Le développement des pratiques artistiques à l'école et hors de l'école (accompagnement éducatif, augmentation du nombre de classes à horaires aménagés, accroissement de l'offre hors de l'école).
- La rencontre avec les artistes et les œuvres, et la fréquentation des lieux culturels, pour tous les élèves (développement des partenariats, dispositifs spécifiques, volet artistique et culturel des projets d'école ou d'établissement).
- Les conditions de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (concours de recrutement et formation initiale, formation continue, mobilisation des ressources pédagogiques nécessaires).

Rafaël Trapet
«La vie au foyer», 2010
Résidence - Lycée de l'Oléellerie, Angoulême (16)
Production Rurart
Photo : R. Trapet



IV. L'art contemporain est une question à enseigner : construire une compétence à l'œuvre contemporaine

Dans l'école, l'ouverture à l'art contemporain est souvent en tension avec les exigences des opérateurs des politiques culturelles et les valeurs scolaires que la société souhaite voir perdurer ou consolider.

Pour autant, le monde de l'école n'est pas insensible à l'art contemporain. Il y est même de plus en plus réceptif. Au niveau des activités complémentaires, de nombreuses académies ont élaboré, en partenariat avec les directions régionales des affaires culturelles et des centres d'art, des dispositifs favorisant la rencontre des élèves avec des œuvres et des artistes contemporains[27]. Ainsi, depuis la

Outre qu'elle travaille à dispenser pour tous des connaissances et des repères culturels, dans toutes les disciplines enseignées, l'école est désormais également bouleversée par le jeu des tensions entre sa visée universelle de la culture et des cultures de groupes de pensée ou de communautés.

création des premières missions à l'action artistique et culturelle[28], l'ouverture sur la création « vivante » est une orientation du travail commun d'éducation artistique et culturelle des élèves.

Une didactique de l'art contemporain s'est progressivement développée, dès

le milieu des années 1970. Elle a trouvé un terreau fertile et particulièrement militant dans l'enseignement des arts plastiques au seuil des années 1980. Elle devait progressivement intégrer dans cet enseignement l'ouverture sur des réalités culturelles extérieures aux seules connaissances académiques dispensées par les cursus scolaires. De fait, elle se donnait rapidement comme objectif disciplinaire, explicitement nommé, d'ouvrir à l'art tel qu'il se crée et au monde contemporain[29].

Pour autant, ce mouvement ne s'est pas développé sans rencontrer divers obstacles. En premier lieu, il a été nécessaire aux mondes de l'école et de la culture d'apprendre à se côtoyer. Les enseignants eux-mêmes ont pu vivre avec surprise, et parfois rejet, la découverte d'univers dérogeant aux représentations les plus stables ou les plus classiques de la création artistique, donc les plus communément diffusées dans leurs cursus de formation. Les opérateurs culturels ou les artistes sont, quant à eux, encore souvent perturbés par les exigences de la temporalité scolaire ou la nécessité d'inscrire leur projet de médiation dans une perspective pleinement

éducative, comprenant des objectifs énoncés et des étapes adaptées aux possibilités des élèves.

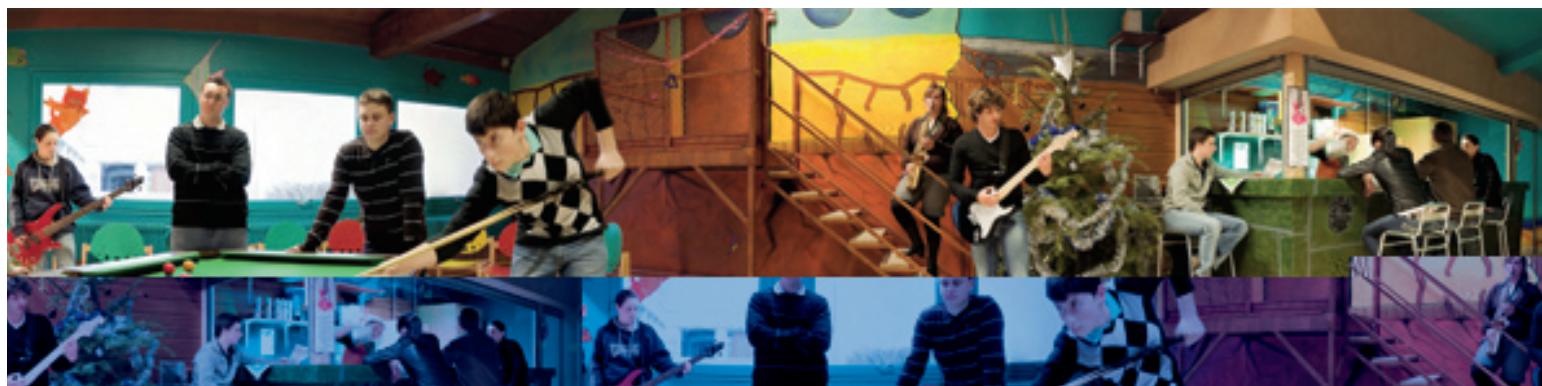
Au-delà, l'école est elle-même exposée à des controverses quant à la nature de la culture qu'elle doit délivrer. Selon les opinions exprimées, on taxera ses

ambitions d'élitisme dépassé (faire rencontrer des œuvres emblématiques du passé et du présent) ou de renoncement aux vraies valeurs de l'art et de la culture (donner à voir les débats de l'art en train de se faire, qui sont alors pris comme des désordres). On estimera les approches tenues tantôt insuffisantes ou désuètes (quelques heures d'enseignement et un bouquet d'activités complémentaires), tantôt impropre à garantir la délivrance d'un substrat solide de culture commune (une insuffisance des repères historiques en matière de culture artistique). Doit-elle alors dégager, comme seule priorité, d'ouvrir les élèves à l'art de leur temps ? Faut-il plutôt consolider ses capacités à garantir la stabilité d'un socle culturel commun et de ses enracinements dans la société ? Outre qu'elle travaille à dispenser pour tous des connaissances et des repères culturels, dans toutes les disciplines enseignées, l'école est désormais également bouleversée par le jeu des tensions entre sa visée universelle de la culture et des cultures de groupes de pensée ou de communautés.

>> Que peut recouvrir l'expression « art contemporain » hors et dans l'école ?

Dans le champ de la culture, « art contemporain » est une expression propice pour homogénéiser des formes souvent très singulières de pratiques artistiques et les mouvances qui les animent[30]. Toutes ont en commun de s'inscrire dans le temps présent ou très proche. La formule connaît d'ailleurs diverses déclinaisons : art vivant, art actuel, art en train de se faire, art d'aujourd'hui, art du présent. Celles-ci ne renvoient cependant pas toutes à la même compréhension des phénomènes et des faits que l'art

Les images à 360° de Rafael Trapet ne procèdent pas de la perspective photographique classique à double point de fuite. Elles ont la prétention vain de tout montrer d'un espace en essayant de s'affranchir du hors champ et font, par contre-coup, sentir les limites d'une photographie qui résumerait le monde.



contemporain peut recouvrir.

En appui sur la littérature assez abondante qui alimente ces débats, deux définitions largement répandues de ce qui est contemporain dans l'art peuvent être isolées. Elles traduisent, soit des courants esthétiques, soit des convictions ou des positions de principe. Sitôt introduites dans la sphère de l'éducation, elles peuvent entrer puissamment en dissonance avec les fonctionnements et les valeurs de l'école. *A minima*, elles interfèrent sur ce que l'école doit incarner et peut réaliser. À ce niveau, c'est de la question des repères communs et de la stabilité des connaissances dont il s'agit principalement.

>> Est contemporain ce qui est en avance, et donc marquerait un progrès dans l'idée que l'on se fait de la notion d'art ou d'œuvre.

Cette compréhension pose que ceux qui en sont animés peuvent s'inclure, de manière informée – éduquée ? – dans des débats où s'expriment délibérément des positions revendiquées et perçues comme conservatistes ou progressistes. Outre qu'il convient de s'interroger sur la pertinence de la reconstitution historique de l'idée de progrès en art[31], il est aussi sans doute utile de se demander en quoi et comment cette approche fait sens dans le schéma mental des élèves. Précisément, dans l'école, ceux-ci posent régulièrement la difficulté de se rassurer par une recherche du conforme ou du semblable. Une telle compréhension du contemporain, en héritage de l'idée d'avant-garde, permet-elle d'acquérir une représentation globale, à distance et critique, de la question de l'art ? Est-elle absolument opérante et transposable dans les diverses situations culturelles auxquelles ont accès les élèves ? L'objectif scolaire est aussi de ne pas limiter ses efforts à la seule appréhension de l'immédiateté des phénomènes culturels du temps présent.

>> Est contemporain ce qui exalte la pluralité, et donc rejette la norme.

Si l'école doit intégrer et valoriser des différences de toutes natures, elle doit aussi produire du commun. Pour tenir l'un et l'autre de ces objectifs, il lui faut à la fois apporter les outils de l'émancipation et donner accès à des codes normatifs. Certains sont consentis, d'autres sont imposés. Dans cette interpellation paradoxale,

l'école doit-elle prendre le risque de réduire l'accès et la compréhension de l'art contemporain à sa capacité à faire déviance aux normes de l'institution scolaire ? En somme, à introduire intentionnellement en son sein des œuvres qui auraient pour qualités principales de générer des rapports de tension et des effets de contradiction ou de réfutation vis-à-vis des valeurs incarnées par le système scolaire. Le problème n'est pas ici d'évincer la puissance critique de l'art mais de veiller à ce que l'art contemporain ne soit pas strictement assimilé à un rôle de prédatation.

>> Quelles catégories établir pour situer et aborder l'art contemporain comme fait culturel à l'école ?

Dans l'école, l'art contemporain pris comme fait culturel, peut être abordé comme :

- Catégorie temporelle : l'étude de ce qui est immédiatement présent ;
- Catégorie esthétique : l'étude de formes d'expression issues de la modernité et de regroupements de ses mouvements ;
- Catégorie chronologique : la mise en perspective d'évolutions ou de ruptures emblématiques et succédées, ancrées dans l'espace et dans le temps ;
- Des catégories de comportements : une approche de type sociologique ou anthropologique de pratiques et de situations qui relèvent du principe du contemporain dans les arts.

Dans l'éducation, l'art contemporain peut être strictement observé sous l'angle d'un fait culturel. Dans cette approche, la démarche éducative serait resserrée sur les connaissances théoriques. Elle solliciterait donc peu l'expérience et l'appropriation pratique des moyens d'expression qu'elle désigne, si ce n'est dans un certain exercice du regardeur (l'école du spectateur). On pourrait discerner deux options principales.

La première viserait à privilégier un strict rapport au présent de l'art, à ses manifestations les plus

immédiates. Il s'agirait alors de cultiver le rebond permanent de l'école sur l'actualité des arts. Pour les éducateurs, il faudrait enchaîner à l'infini les questions que soulèvent tous les symptômes des créations sitôt diffusées. Ce qui suppose, afin que le plus grand nombre des élèves soit au prise avec cette actualité, une information largement accessible aux équipes éducatives, structurée et outillée dans une quasi-simultanéité aux émergences et aux débats de l'art du temps présent.

La seconde option orienterait l'étude de l'art contemporain sur une approche à rebours, de type historique, inscrite dans une histoire artistique et culturelle des sociétés occidentales. La mise en récit d'une histoire des œuvres les plus emblématiques et des phénomènes soutenant l'idée du

Cette nature « situationnelle » ou « propositionnelle » des œuvres de la modernité pénètre désormais dans le quotidien des élèves, par le biais de leur citation dans les médias, par les canaux de l'ingénierie culturelle, et par le travail même d'éducation artistique à l'école.

contemporain, à partir des périodes où le contemporain est un concept posé par l'esthétique et les artistes, supposerait sans doute que soient dégagées des constantes dans les conditions de leurs manifestations. Au demeurant, dans des contextes reconstitués et bien cernés, il s'agirait de faire progresser les élèves dans une perception de principes stabilisés d'avancement, de stagnation ou de régression de la question de la création artistique. Il faudrait cependant intégrer le fait que, dans diverses séquences de l'histoire culturelle, la plupart de ces œuvres ont exprimé leur modernité dans une dimension polémique vis-à-vis des autres œuvres de leur temps. Et que, ce faisant, elles ont promu une conception instable et hétérogène des notions d'œuvre, d'art et d'artiste. La finalité serait peut-être alors moins celle d'une éducation à un art contemporain aux élèves (l'art de leur temps) que d'une histoire de différents arts contemporains succédés ou réitérés. On peut alors se demander si cette approche rétrospective est suffisante à outiller les élèves d'une perception personnelle, sensible et critique des

bouleversements ou du banal des faits artistiques de leur temps.

>> Une éducation à l'art contemporain pose donc l'exigence d'opérer des choix significatifs entre :

- Une visée du consensus de la culture commune, appareillée des jalons du continuum et des ruptures dans une histoire du contemporain ;
- Un projet d'émancipation du citoyen, par l'exercice de ses propres représentations mentales, aux prises avec les débats sur ce qui est contemporain et avec les partis pris d'un art en train de se faire.

>> Les œuvres contemporaines ont une haute valeur éducative dans la formation générale

Les formes artistiques contemporaines, la nature de leur diffusion physique et désormais immatérielle (numérique) dans le champ de la culture, ont un haut intérêt éducatif :

- Elles aiguisent la perception du jeu des signes dans la société : quels codes sont sollicités, quelles normes ou valeurs sont interrogées ou remises en cause ?[32] ;
- Elles exaltent le plaisir de s'interroger et de questionner les œuvres : s'accorder la possibilité de la curiosité, d'être surpris et de se positionner ;
- Elles recréent ou tentent de recréer des liens entre les individus dans des situations artistiques : partager des émotions individuelles ou communes, éprouver l'exercice de soi et de la dimension critique dans le collectif.

Les œuvres contemporaines incorporent la question du spectateur et la renouvellement. Elles proposent un grand nombre de situations ouvertes où interfèrent l'espace de l'œuvre et celui du spectateur. Ces dimensions conjoncturelles de l'œuvre contemporaine dégagent un vaste champ d'expériences publiques ou privées. L'école peut y investir l'apprentissage, en tant que problème à enseigner, des conditions de production et de réception des créations artistiques et de leur diversité.

Dans l'univers des arts plastiques, la nature ouverte des œuvres

contemporaines excède le rapport strictement visuel du spectateur aux objets artistiques. Le saisissement de l'œuvre, encore communément admis, est hérité des XVII^e et XVIII^e siècles. Il est en partie débordé par la nature de nombreuses œuvres, qui dans la filiation des avant-gardes du début du XX^e siècle, créent des situations dans l'espace sensible ou font des propositions au spectateur. Cette nature « situationnelle » ou « propositionnelle » des œuvres de la modernité pénètre désormais dans le quotidien des élèves, par le biais de leur citation dans les médias, par les canaux de l'ingénierie culturelle, et par le travail même d'éducation artistique à l'école. Il faut admettre, en ne se contentant pas de la déplorer, qu'une certaine dialectique du percevoir – faire-face-à-face avec l'œuvre – et de l'intellection – dire l'exercice du jugement de goût – n'est plus suffisante à s'outiller pour mettre à distance des pratiques artistiques particulièrement polysémiques ou pluri-sensorielles. Entre autres, parmi celles repérables dans des œuvres contemporaines de référence : des interactions entre l'espace de l'œuvre et le corps physique des spectateurs, l'interpellation des représentations mentales et des codes culturels des individus ou des groupes, le métissage entre différents arts, ... L'école peut et doit, dans une formation générale actualisée, donner sens critique et matière à ce dépassement en apprenant à l'élève à :

Prendre en compte, dans l'expérience de l'œuvre, la nature et la part de ses comportements et de ceux du public ;

- Prendre la mesure que, lorsque la manipulation physique de l'œuvre est possible, celle-ci augmente la part de l'expérience sensible et agit sur l'élargissement de l'idée d'œuvre et d'art ;
- Comprendre que les perceptions pluri-sensorielles qui sont activées permettent de réaliser un travail personnel ou partagé, ayant une incidence sur le niveau d'interprétation et d'appropriation des œuvres ;
- Discerner les types d'espaces où se manifestent aujourd'hui des créations et où s'exercent, In Situ ou In Vivo, des interactivités (également numériques avec la progression de l'usage domestique et artistique des TIC).

Pour les enseignants, l'œuvre contemporaine propose un enrichissement des opérations cognitives des élèves et les ouvre à l'expérience en situation de la complexité, du jugement critique et de la citoyenneté :

- Des éléments de diverses natures y interfèrent et créent de la polysémie[33] : expérience de la pluralité ;
- Des interactions s'exercent entre la proposition artistique et son public : expérience de l'altérité ;
- Des conflits sociocognitifs se nouent – renouent ? - et peuvent en conséquence y être positivement démêlés[34] : expérience du discernement ;
- Du divergent et du différend s'expriment[35] : expérience du débat.

>> L'enjeu de l'art contemporain à l'école ne peut donc se résumer à une irruption ponctuelle dans quelques établissements. D'une manière plus générale, il s'agit plus fondamentalement de développer pour tous une compétence à l'œuvre, à partir des diversités de la création contemporaine et dans un double mouvement :

- Celui de l'exercice dans l'école d'une pratique artistique actualisée, développant une approche critique des interférences et des renouvellements entre les notions d'auteurs, d'œuvre, de regardeur, de public ;
- Celui d'un accès renforcé aux œuvres authentiques qui sont inscrites dans le mouvement de la modernité.

Construire une compétence à l'œuvre : quelques principes pédagogiques d'un enseignement de l'art contemporain dans le cours usuel d'arts plastiques au collège

Telle qu'abordée aujourd'hui au collège dans l'enseignement des arts plastiques, l'éducation à l'art contemporain ne se restreint pas à une information sur les événements artistiques du temps présent. L'objectif y est, bien plus largement et en appui sur les problématiques de la création contemporaine, d'apprendre aux élèves à devenir contemporains dans leur rapport aux œuvres de leur temps et de toute autre période. Sans être exclusive d'autres actions conduites

hors ou dans l'école, cette formation artistique générale vise à développer des compétences chez les élèves qui sont énoncées[36] et travaillées dans un champ articulant des objectifs éducatifs communs et des domaines de la création artistique[37].

Pour les enseignants cela suppose :

- D'apporter aux élèves, dans le continuum du temps nécessaire à chacun pour apprendre et dans la récurrence des activités proposées, des situations de travail et des outils qui leur permettent d'interroger leurs compétences disponibles. Une relation est à construire avec des objets artistiques singuliers, dont les expressions déjouent souvent le sens commun et peuvent s'affronter aux représentations usuelles de la chose artistique

Les enseignants doivent donc être disponibles et instruits des modèles pédagogiques intégrant des situations d'apprentissage où les élèves puissent faire le point sur les compétences qu'ils ont et n'ont pas, par conséquent sur celles auxquelles ils peuvent accéder. En l'occurrence, pour les professeurs, il s'agit d'aider les élèves à prendre conscience que, dans l'expérience du singulier (l'œuvre produite, vue et éprouvée) ou dans l'exercice de l'altérité (les partis pris de l'autre dans son expression artistique), il est normal d'être ignorant de ce que l'on ne sait pas encore discerner et reconnaître.

Il s'agit alors de donner une place importante aux phases de l'expérience, dédramatisée quant à l'atteinte des résultats visés et, dans l'objectif de faire progresser, d'aménager ainsi un espace pour l'erreur, le tâtonnement et le cheminement.

- De faire l'effort d'identifier ce qui permet, pour tous les élèves, à des niveaux différents selon les cycles, d'acquérir les maîtrises nécessaires à la perception d'œuvres qui se manifestent dans une pluralité de situations, une hétérogénéité de constituants, une diversité de langages et dans le jeu des polysémies.

Les enseignants doivent donc tenir l'exigence, dans et hors l'école, en appui sur des savoirs professionnels étayés, autant pratiques que théoriques, que la réception d'une œuvre contemporaine est un processus qui s'apprend et qui engage un travail, suppose un effort.

Ce travail mérite qu'on lui consacre du temps et de l'espace pour que la démarche ne soit pas circonscrite à de l'événementiel. De même, pour qu'elle ne soit pas tournée seulement vers la célébration des objets ou vers un genre unique de création.

- De se poser pragmatiquement la question, dans un enseignement usuel de masse, des moyens les plus efficaces pour l'exercice régulier des élèves d'une attention aux processus de création. De construire cette compétence en recourant aux moyens artistiques et non artistiques de leur temps, et dont ils peuvent tous disposer. Pour l'enseignant, il s'agit de sélectionner ceux à fort potentiel et qu'il peut concrètement mobiliser dans l'espace-temps de sa classe.

Les enseignants doivent donc concrètement faire pratiquer des processus artistiques fondamentaux, didactiquement transposés, pour qu'ils puissent être pleinement interrogés par les élèves. L'observation d'œuvres de référence est également nécessaire, de manière liée, pour qu'elles soient interprétées en recourant à des outils efficaces et accessibles aux élèves. En conséquence, des approches pratiques, culturelles et théoriques sont à développer, dans l'objectif d'être structurantes pour les élèves et transférables – modélisables ? – entre les maîtres.

Il s'agit ainsi de se prémunir d'une éducation à l'art contemporain contingentée à des œuvres ou des faits isolés qui, par exemple, soient en écho à la seule communauté de pensée où s'inscrit l'enseignant, le médiateur, l'éditeur ou l'agent culturel. De même, il est aussi question de ne pas centrer ce travail de l'école sur la seule position dominante d'un marché ou d'un courant dans la culture. L'ambition est bien d'apprendre à tous les élèves à se situer vis-à-vis de tous types d'œuvres de leur temps ou d'histoire plus lointaine. Dans l'enseignement général, il s'agit également de structurer ce qui prend corps lors de rencontres ponctuelles et nécessaires avec des œuvres contemporaines authentiques, pour les lier avec le commun du travail culturel de l'école.

- De faire prendre conscience, et donc en considération par le plus grand nombre des opérateurs éducatifs, qu'un objet artistique est tourné vers tous et, que

de ce fait, des interférences sont activées entre lui et ses regardeurs.

Outre que l'exercice d'une pédagogique de l'art contemporain pose pour les enseignants, l'exigence d'un enseignement et d'une didactique, elle doit se déployer dans l'acceptation, la prise en compte et la maîtrise éducative de la question des divergences dans l'investigation artistique.



[1] En premier lieu, pour les professeurs d'éducation socioculturelle (ESC) des établissements agricoles, nombreux dans l'assemblée, ce qui tient à l'histoire et aux objectifs de leur enseignement.

[2] Sur une partie de ces questions et leur mise en perspective, voir notamment : Gérard MONNIER, *Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles*. Art et Éducation travaux 51, Université de Saint -Etienne CIEREC, 1986.

[3] Depuis 1993, cet intitulé tend à regrouper les enseignements artistiques obligatoires et les dispositifs éducatifs complémentaires.

[4] Sur ce sujet et pour avoir un bon aperçu de cette abondance de textes, le *Livre Blanc, Le plan de 5 ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur*. SCEREN, 2002. *Le Plan pour les arts et la culture à l'école*. Document d'accompagnement, CNDP, juillet 2001, permet de bien se représenter l'ampleur de la littérature réglementaire cumulée et en vigueur en 2002.

[5] Sur ce plan, la création d'un enseignement d'histoire des arts n'a pas apaisé les revendications portant sur la création d'un Capes d'histoire de l'art. Lire également les articles de Pierre ROSENBERG, *les positions qu'il y adopte en faveur d'une histoire de l'art à l'école et déniant l'opérationnalité des enseignements artistiques fondés sur une pratique*.

[6] Christian RUBY, *Devenir contemporain ? La couleur du temps au prisme de l'art*, 2007, Paris, Editions du Félin, tableau n°6, p. 182.

[7] En particulier, Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992. Chapitre intitulé : *Trois modèles pour enseigner*. Également André GIORDAN, *Apprendre*, Belin, Paris, 1998. Les schémas présentant les trois grandes positions en éducation sont issus des travaux de Jean-Pierre ASTOLFI.

[8] Cette pédagogie, appelée « magistrale » ou « frontale » s'inspire des travaux de John LOCKE. La connaissance est transmise par l'enseignant. Elle viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans de la cire molle.

[9] Cette théorie, appelée bélaviorisme, prend appui sur les travaux de THORNDIKE, PAVLOV, SKINNER et WATSON. L'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements « stimulus-réponse ». Les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage.

[10] Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. Elle s'est appuyée sur les travaux d'AUSUBEL, PIAGET, GIORDAN, poursuivis par LAVE, BROWN, COLLINS et DUGUID.

[11] Cette phase est nommée « verbalisation » dans les programmes d'arts plastiques du collège de 1996. Elle s'apparente à la verbalisation de l'activité ou de l'action vécue. Voir notamment, au-delà des enseignements artistiques, Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explication*. (1994, 2003). Paris, ESF.

[12] Dans cette approche de l'enseignement artistique, la pratique artistique est à entendre au sens de praxis : dans le cadre d'une démarche à visée critique, celle d'un enseignement (ou du travail poursuivi que fait un artiste) et non au sens de pratiquer seulement une « activité ».

[13] Ce passage s'appuie en partie sur des éléments extraits *Du dessin aux Arts Plastiques, repères historiques et évolution jusqu'en 1996*, Marie-Jeanne BRONDEAU-FOUR et Martine COLBOC-TERVILLE.

[14] Voir, notamment, Jacques COHEN, *L'atelier : de l'artisanat à l'art*, n° 120, Les amis de Sèvres, 1985.

[15] Sur ces questions, lire notamment, Jacques RIGAUD, *Pour une refondation de la politique culturelle*, La Documentation française, 1996.

[16] A leur origine, issus de la pensée de Saint-Augustin, les arts libéraux constituaient un programme d'enseignement. Hérités de l'Antiquité, ils étaient au nombre de sept, distribués en deux cycles : le trivium, grammaire, rhétorique et dialectique (les sciences du langage), le quadrivium : arithmétique, géométrie, musique (équilibre physique des choses) et astronomie (les disciplines scientifiques).

[17] Voir notamment : *Fiches du Musée d'Orsay*, 1986.

a) n°8 *L'Exposition Universelle de 1855 ; Section Beaux-Arts*

b) n°23 *Les Beaux-Arts appliqués à l'industrie ; 1851-1889*

c) n°28 *Les Expositions Universelles*

[18] Dans ce champ, sur la problématique des enseignements artistiques sous la Troisième République, voir notamment Christiane MAUVE, *Esquisses pour une généalogie des*

enseignements artistiques à l'école primaire - 1880 : l'enseignement du dessin, Art et éducation, travaux 51, Université de Saint Étienne, CIEREC 1986.

[19] A noter que dans ce contexte fortement influencé par les mouvements d'éducation populaire, les objectifs des enseignements artistiques demeurent dirigés vers les maîtrises techniques. L'essentiel de la substance et des conceptions qui animent ces programmes restera en vigueur jusqu'en 1962-1963 pour le premier cycle et 1981 pour le second cycle.

[20] Colloque d'Amiens : *Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du Colloque d'Amiens, Mars 1968, Paris, Dunod, 1969.

[21] En 1947, au Lycée Claude Bernard à Paris, une classe supérieure est créée. Elle était similaire aux classes de mathématiques supérieures ou lettres supérieures, mais préparant aux concours d'entrée des écoles d'art. La plupart des élèves se destinant au professorat de dessin des lycées et collèges, la classe supérieure du Lycée Claude Bernard fut transformée en classe préparatoire au professorat de dessin. Elle demeura le seul centre de formation publique au professorat de dessin jusqu'en 1969.

[22] René HABY, préface de *Réforme du système éducatif*, CNDP, 1977.

[23] Sur les notions, concepts et schèmes étayant les dispositions à venir de cette loi : Pierre BAQUE, *Les enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale : nouvelles orientations* in Art et Éducation, CIEREC 1986.

[24] Conférence de presse de Jack LANG, ministre de l'Education nationale : *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. 14/12/2000.

[25] Décret n°2005-1289 du 17 octobre 2005.

[26] BOEN n°19 du 8 mai 2008. Circulaire N°2008-059 du 29-4-2008

[27] A titre d'exemples, dans l'académie de Lille, mise en place en 1989 d'un partenariat entre le Rectorat et le FRAC Nord-Pas de Calais dans le cadre du programme « des élèves à l'œuvre » (prêts d'œuvres dans les établissements scolaires), puis création en 1996 du réseau des EROA (espaces de rencontre avec l'œuvre d'art : réseau de 35 galeries à vocation pédagogique dans des collèges et des lycées). Il existe d'autres systèmes équivalents par exemple dans l'académie de Caen, de Lyon, de Nice.

[28] En 1977, les textes inauguraux de la création de « L'action culturelle en milieu scolaire » mentionnent qu'« il faut inventer une pédagogie, une didactique de l'art contemporain ». Egalement, en 1982, la mission des enseignements artistiques.

[29] Programmes d'arts plastiques du collège mis en œuvre de 1996 à 1998 : Classe de 6e :

BOEN n°48 du 28/12/1995. Classes de 5e et de 4e : BOEN n°1 hors série du 13/02/1997. Classe de 3e : BOEN hors série n°10 du 15/10/1998.

[30] Voir notamment, Christian RUBY, *Devenir contemporain ? La couleur du temps au prisme de l'art*, 2007, Paris, Editions du Félin.

[31] Voir notamment, Rosalind KRAUSS, *L'originalité de l'avant-garde et autres mythes modernistes*, Macula, 2000. Egalement, *Art en théorie 1900-1990*, Charles HARRISON et Paul WOOD, Hazan, 2007.

[32] Egalement sur ces problématiques des tensions entre les valeurs sociales des productions artistiques et les figures de l'auteur ou du créateur dans les fondements du champ littéraire et artistique, voir l'ouvrage de Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, éditions du Seuil, Paris, 1992.

[33] Sur ces questions, se rapporter à l'ouvrage abondamment diffusé et commenté d'Umberto ECO, *L'œuvre ouverte*, Milan, Bompiani, 1962 ; Paris, éditions du Seuil pour la traduction française, 1965.

[34] Des singuliers coexistent, l'altérité du spectateur et de l'artiste se frottent, il faut rechercher du consentement autour de ce qui fait sens ou question dans la proposition artistique.

[35] Voir sur ces questions, Christian RUBY, *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La lettre volée, 2005. Egalement du même auteur, *L'État esthétique. Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris/Bruxelles, Castells/Labor, 2000.

[36] Programmes d'arts plastiques du collège publiés au B.O.E.N. spécial n°6 du 28 août 2008.

[37] L'enseignement des arts plastiques au collège couvre trois grands champs qui prennent en compte une conception élargie de la création artistique héritée de l'histoire, de la modernité et en correspondance avec l'art tel qu'il se créé : champ des pratiques artistiques bidimensionnelles, graphiques et picturales ; champ des pratiques tridimensionnelles, sculpturales et architecturales ; champ des créations photographiques, cinématographiques et vidéo, analogiques et numériques.

Réflexions sur l'art contemporain et les jeunes

SYLVIE OCTOBRE

EST CHARGÉE D'ÉTUDES, DEPS, MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

L'auteur se propose d'évaluer les différents aspects d'une démarche de médiation, et d'interroger les effets de cette médiation au regard de la -supposée -connivence générationnelle entre un public jeune et un art d'aujourd'hui.

Le sujet n'est pas neuf : comment faire aller les jeunes à l'art, et particulièrement à l'art contemporain. Il réactive plusieurs registres : registres éducatif (la construction d'un citoyen capable de jugement [1]), esthétique (la construction d'un amateurisme, au sens de la sociologie de l'expérience[2]), politique (trouver un public pour une création) en sont les principaux.

Les freins à la fréquentation des lieux d'art ont été largement analysés : depuis l'Amour de l'Art[3], la sociographie des publics (et des non-publics) a permis de connaître assez bien les facteurs favorisant l'appétence pour l'art – niveau de diplôme, âge, origine sociale, puis réseaux de sociabilité[4] – de même que les freins à la fréquentation[5]. L'art contemporain pose les mêmes questions que l'art en général, à un niveau plus aigu : son public est en général plus diplômé, d'origine plus favorisée, il fait l'objet de plus de stratégies de distinction, bref, plus sélectif sociologiquement. Cela a pu décevoir ses défenseurs, quand dans le même, temps, une de ses caractéristiques était de rejeter les codes artistiques incorporés, supposés alimenter la stratification sociale forte du public de l'art.

L'art contemporain est un objet paradoxal dans le champ de la sociologie des publics : il suscite, chez ses analystes, à la fois fascination – par révérence à l'égard de la création et la crainte du syndrome du *Salon des Refusés* (passer à côté d'un grand maître) – et pensée magique : bien souvent on infère de ses supposées qualités intrinsèques des nouveauté/rupture une homothétie à ses publics.

L'art contemporain supposé politique (parce qu'en prise avec la société) et engagé socialement (ce qu'il n'est en réalité que peu) aurait un message à proposer aux jeunes générations. Dès lors, les jeunes, socio-démographiquement « nouveaux » voire en « renouveau », par le seul jeu des générations, deviennent l'objet de toutes les attentions, d'autant que se greffe sur cette approche générationnelle une attention particulière portée aux jeunes âges de la vie, comme moment de formation privilégié. C'est probablement faire l'impasse sur deux choses.

L'art contemporain n'est pas intrinsèquement – qualitativement – un espace homogène (le terme même de « contemporain » ne désigne pas une posture politique, esthétique ou artistique, mais une position de co-occurrence chronologique... et l'on peut d'ailleurs se demander ce qui viendra après le « contemporain »). La question de ses frontières se pose lorsque les formes qui irriguent le plus le quotidien – du design au packaging ou à la publicité en passant par la musique « industrielle » et les jeux vidéo (particulièrement prisés des jeunes) – ne sont en général pas reconnus comme en relevant, et que, par ailleurs, les mécanismes qui pourraient mener de l'un à l'autre de ses champs semblent peu actifs. Le goût pour « la création contemporaine » sous ces formes quotidiennes n'est pas en lien avec la fréquentation des lieux dédiés à l'art contemporain (arts

plastiques, théâtres, lieux de concerts, événements culturels, etc).

La formation du goût est affaire d'une vie pas seulement des jeunes âges -la notion de formation continue rend mal ce que l'anglais de « life long learning » décrit- et la médiation « savante » de l'art, qui a prédominé dans le cas de l'art contemporain,

On ne tombe pas « en art » comme on tombe dans la potion magique, mais plutôt comme on tombe « en amour », par touches successives, aléatoires, jusqu'à l'élosion improbable.

achoppe sur la construction de nouveaux codes, créant des clivages dont on a déjà dit qu'ils étaient plus stratifiant que les précédents. Qu'est-ce à dire ? Qu'il faut probablement « inventer » ou « réinventer » une médiation qui disjoigne art et savoir plus nettement en réintroduisant le plaisir (disjonction n'est pas exclusion), s'appuie sur les pratiques des cultures jeunes, nombreuses à mobiliser des formes de création, et fasse probablement plus son miel de l'interdisciplinarité : la suspension du jugement nécessaire à l'approche de l'art en général est également une position civique, éthique, presque morale. Le goût est une autre affaire. Qu'il faut probablement aussi s'obliger à une distance temporelle : le goût est fait de réurgences et de disparitions. On ne tombe pas « en art » comme on tombe dans la potion magique, mais plutôt comme on tombe « en amour », par touches successives, aléatoires, jusqu'à l'élosion improbable.

Reste que la volonté éthique de faire se rencontrer une création et les générations contemporaines de cette création reste légitime, en tant que telle et pour elle-même. Mais celle-ci n'est quasiment jamais affirmée. L'affirmer enjoint à reposer la question de l'objectif recherché : s'agit-il de fabriquer des publics experts ? De mettre en contact une production artistique et des publics contemporains ? De mettre en contact un art et des populations ? Il faut alors abandonner la notion « d'art contemporain » pour revenir aux catégories qui le composent (arts plastiques, musique, danse, théâtre et à leurs éventuelles hybridations) voire à l'infini diversité des formes prises par la création tant chacune suscite des réponses différenciées. Il est certain que peu de jeunes connaissent les travaux d'Annette Messager, que l'on ne voit que dans les collections des grands musées publics, ou dans les foires et salons spécialisés. Bien moins encore les chorégraphies d'Anjelin Preljoraj. En revanche, ils sont tous en prise avec la création graphique multimédia notamment via les jeux vidéo et manipulent parfois les mêmes outils que leurs créateurs, connaissent la danse rap et le hip-hop dans ses formes les plus urbaines, ont porté l'émergence du slam, nouvelle forme poétique. Si on les rencontre rarement dans les salles de l'Ircam, ils forment le public des festivals Machinima^[6], et ont, en moyenne, des activités de « création » bien plus développées que les générations précédentes (photos, vidéo, productions de son et d'image).

Affirmer cette volonté c'est également poser la question des moyens d'atteindre les objectifs recherchés. La médiation, ses outils, ses voies et ses formes se trouvent d'emblée au centre de la réflexion. Toutes les études montrent, avec une belle unanimité, que la médiation est essentielle pour atteindre les œuvres, qu'il s'agisse de médiation-savoir (faire comprendre, donner le « code » de l'œuvre) ou de médiation-affect (faire aimer, faire partager sa passion) ou encore de médiation-identité (apprendre à suspendre son jugement un temps), les trois étant probablement indissociables. Mais les outils et moyens de cette médiation sont incertains, faute sans doute d'avoir pris en considération à égale part ses trois dimensions. L'école a beaucoup servi la cause des défenseurs de l'éducation artistique et culturelle et les récents développements des

programmes scolaires en faveur de l'histoire des arts, qui s'ajoutent aux anciennes « sorties scolaires », montrent que leur combat, s'il n'est pas gagné, progresse^[7]. Pourtant, les résultats mesurables de ces efforts sont minces : peu de jeunes déclarent que c'est l'école qui a été le facteur déclenchant d'un goût pour l'art^[8] et pour l'art contemporain en particulier^[9] et les visites scolaires semblent ne laisser que peu de trace, voire des traces négatives. Le niveau d'implication des élèves y est souvent faible, la perspective privilégiée très proche d'une situation d'apprentissage scolaire comme les autres, et leur rareté ou leur espacement ne permet pas de construire un parcours personnel. Et ce d'autant que les plus gros efforts sont portés, dans le système d'enseignement général, sur l'école primaire, dans un contexte d'interdisciplinarité, alors même que les sorties culturelles se raréfient au collège, au moment où apparaissent les cours dédiés de musique et d'arts plastiques.

Les réponses que l'on peut apporter à la question des effets de l'éducation artistique en matière d'art contemporain sont toujours parcellaires. Les outils longitudinaux manquent qui permettraient de décliner les effets de la socialisation familiale, de la socialisation scolaire, des initiations réalisées entre pairs (jusqu'au conjoint). Certains travaux récents ont exploré les dimensions psychologiques ou psychosociologiques favorisant un intérêt pour l'art contemporain (ouverture aux idées, à l'action, lien entre image de soi et image de visiteur de musée^[10]) et fournissent des pistes pour identifier de nouveaux leviers d'action, notamment autour des dynamiques collectives (les « cliques d'amis »). Reste que ceux-ci sont délicats à mettre en œuvre dans un groupe classe et leur jeu plus subtil que celui de la stratification sociale des pratiques culturelles, dont la prégnance n'est pas remise en cause.



Kolkoz
«Kolkoz computer», 2007
Production Rurart
Photo : Rurart

En appliquant à l'informatique les valeurs du tuning automobile, Kolkoz construit un ordinateur aussi surprenant que peu fonctionnel. La machine subira les attaques du «Chicken Bench»



[1] On voit ici l'héritage kantien (Kant, *La Critique du jugement ou le traité du sublime et du beau*).

[2] A. Hennion, S. Maisonneuve, É. Gomart, *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, DEPS/ Documentation Française, Paris, 2002 .

[3] P. Bourdieu et A. Darbel, *L'Amour de l'Art : les musées européens et leur public*, Paris, Minuit, 1969.

[4] D. Cardon et F. Granjon « Éléments pour une approche des pratiques culturelles par les réseaux de sociabilité », in O. Donnat et P. Tolila (dir), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003.

[5] H. Gottesdiener, *Freins et motivations à la visite des musées d'art*, Paris, Deps, ministère de la Culture, 1992 ; N. Heinich, *Le triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Minuit, 1998.

[6] Festivals de films/montages réalisés grâce à des téléphones portables.

[7] Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, symposium européen et international de recherche, l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Paris, 2008

[8] S. Octobre, « Les 6-14 ans et les équipements culturels : des pratiques encadrées à la construction des goûts », *Revue de l'OFCE*, n°86, juillet 2003

[9] H. Gottesdiener, JC Vilatte, *L'accès des jeunes adultes à l'art contemporain*, Travaux du Deps, Deps/MCC, 2006

[10] H. Gottesdiener, JC Vilatte et Pierre Vrignaud, *Image de soi-image du visiteur et pratiques des musées d'art*, Culture études, 2008-3

L'expérience luxembourgeoise, une éducation par la pratique ?

ENRICO LUNGHI

EST DIRECTEUR DU MUDAM, MUSÉE D'ART MODERNE DU LUXEMBOURG

Le contexte géographique, historique, sociologique et économique du Luxembourg a créé les conditions d'une éducation artistique particulière aux modalités bien distinctes de celles connues en France. L'éducation à l'art contemporain est certes présente dans quelques filières spécialisées, mais le plus souvent elle échappe au dispositif éducatif institutionnel pour s'exercer dans l'espace public, au contact d'œuvres proposées par de nombreux artistes de dimension internationale.

Quelques éléments de contexte

Luxembourg est le plus petit pays européen, et n'est pas vraiment représentatif de ce que peut-être une éducation artistique à l'art contemporain : avec 480.000 habitants à peine, soit un petit département français, il est difficile de tirer des enseignements valables partout. Sur 480.000 habitants, plus de 200.000 sont de nationalités non luxembourgeoises. Il y a près de 140 ou 150 nations représentées, au-delà de l'Europe, Luxembourg constitue un échantillon de nationalités du monde entier. C'est un pays très cosmopolite et assez étonnant.

La capitale du Luxembourg, le grand duché du Luxembourg, compte 80.000 habitants, il faut donc imaginer une ville de la dimension de Poitiers, capitale d'un pays qui est une place financière très importante.

La ville de Luxembourg est, elle, constituée de 66% d'étrangers, c'est une capitale majoritairement habitée par des personnes qui ne sont pas « de là ».

Trois langues sont parlées au Luxembourg, le luxembourgeois, qui est la langue nationale, le français et l'allemand qui sont les deux langues officielles.

Côté presse écrite, on trouve cinq

quotidiens nationaux – pour 480.000 habitants c'est assez conséquent –, dont deux en français et deux en allemand, mais le mélange des langues est très fréquent dans les journaux.

Il y a entre six et sept hebdomadaires qui paraissent toutes les semaines, dont un est entièrement en portugais, la quatrième langue du Luxembourg qui compte plus de 17% de ressortissants.

Plusieurs radios diffusent sur le territoire, dont RTL fondée à Luxembourg dans les années 20, devenue depuis multinationale, qui propose toujours des émissions en français, en allemand, et en luxembourgeois. Il existe également des radios libres.

La question de l'éducation artistique

Au Luxembourg, il n'y a pas d'enseignement artistique supérieur. Il existe par contre une section artistique, la section E, proposée dans les lycées (appellation qui désigne à la fois le collège et le lycée au Luxembourg) qu'ils soient d'enseignement général ou technologique.

On constate depuis quelques années que les effectifs de cette section, créée en 1979, sont en augmentation constante ; aujourd'hui cent

cinquante élèves d'une classe d'âge suivent cet enseignement. Le chiffre peut faire sourire mais à l'échelle du Luxembourg, il est assez significatif.

Cette augmentation a d'ailleurs créé un trouble au sein du monde éducatif : il y a quelques années un directeur de lycée a souligné qu'il y avait davantage de candidatures en Terminale artistique que dans les sections informatiques, mécaniques et électromécanique réunies.

On peut alors s'interroger sur cet engouement pour l'art.

Chez les jeunes, certaines raisons sont peut-être à trouver dans un refus d'affronter certaines réalités de la société d'aujourd'hui et dans la recherche d'une forme d'idéal.

Le ministre de la culture et du travail a indiqué en 2008 que le nombre d'inscrits en section E dépassait celui des inscrits en économie ou en mathématiques.

Or, dans un pays qui vit en bonne partie de la finance cela pose question, d'autant que les débouchés professionnels sont très réduits dans le secteur artistique.

D'autre part, tout jeune qui souhaite poursuivre ses études doit quitter le pays, *a fortiori* pour suivre un enseignement en art.

Partir à l'étranger quand on habite au Luxembourg signifie se rendre à vingt kilomètres de là, en Belgique, en France, en Allemagne voire en Hollande, même si c'est un peu plus loin.

La plupart de ceux qui se destinent à l'enseignement artistique choisissent Bruxelles, Strasbourg, Paris ou Montpellier, mais les choix se portent aussi sur Londres, Vienne, Düsseldorf, Milan, Berlin, Zurich ou même l'Espagne ou les États-Unis, ce qui crée une diaspora de tous les étudiants quelle que soit l'option qu'ils ont choisie.

Cela a plusieurs conséquences :

- En premier lieu, cette catégorie d'âge est potentiellement absente du Luxembourg. Il faut savoir qu'en France par exemple, ces étudiants constituent un public captif pour les musées et centres d'art. Au Luxembourg, c'est un public manquant.
- Ensuite, ceux qui entament une carrière artistique ne reviennent pas tous au Luxembourg. Ils seront, pour certains, reconnus dans le monde de l'art mais ne seront pas présents dans leur pays. C'est l'exemple de Michel Majerus, qui a connu par ailleurs un destin tragique puisqu'il est mort dans un accident d'avion (le seul ayant eu lieu au Luxembourg..). Par un tel drame, le Luxembourg perd dix pour cent de sa création artistique en une seule fois !

Les artistes luxembourgeois les plus performants sur la scène internationale sont le plus souvent absents du Luxembourg, comme Simone Decker par exemple. Bien sûr, certains restent, mais cette donnée est à prendre en compte.

Les lieux, les bâtiments

Jusqu'en 1995 il n'existe qu'un seul musée, le « musée d'art et d'histoire ». La situation du Luxembourg, jusqu'en 1995, était un peu celle de la France de 1793 puisque ce musée unique avait un rôle de formation des citoyens comme l'avait eu le musée du Louvre à l'époque.

Puis le contexte a évolué à partir de 1995. À cette date, Luxembourg est capitale européenne de la culture. Une dynamique s'enclenche, c'est à cette occasion que sont créés des lieux

comme le Casino de Luxembourg, forum d'art contemporain.

L'émergence de ce lieu n'est pas due à une volonté politique, le bâtiment a été « squatté » puis est devenu, par la suite, un centre d'art reconnu par l'institution.

En revanche, les politiques avaient la volonté, dès la fin des années 80, de construire un musée, le Mudam. Il a ouvert en 2006, soit quasiment 20 ans après les premières déclarations. J'en suis le nouveau directeur.

Les rebondissements sur la dénomination de ce musée en disent long sur la représentation que les politiques se font de l'art contemporain : l'intitulé initial de l'exposé des motifs du projet de loi était « la création d'un centre d'art contemporain », c'est ensuite devenu « la création d'un musée d'art contemporain » pour finalement choisir : « Musée d'Art Moderne Grand Duc Jean ».

Les responsables politiques ont eu peur de créer un « centre d'art contemporain », ils ont préféré un « musée d'art moderne », plus rassurant, à ce détail près que le Luxembourg ne possède pas de collection d'art moderne, mais une collection d'art contemporain.

d'ailleurs, ce qui contrebalance les départs d'étudiants luxembourgeois.

Sur le plan des filières universitaires, on peut noter une volonté de faire entrer davantage de sciences humaines et d'histoire de l'art dans l'université de Luxembourg.

D'ailleurs, dès 1998, soit trois ans après sa création, le Casino initie la pratique du workshop[1] en lien avec l'université.

Tous les ans, douze artistes européens, qui sortent de différentes écoles d'art, se retrouvent pour un workshop.

Le workshop de l'année 2000 comprenait, par exemple, des artistes venant de Grèce, de Lituanie, d'Estonie, d'Espagne, d'Allemagne, et une luxembourgeoise. Trois ans après, en

Les responsables politiques ont eu peur de créer un « centre d'art contemporain », ils ont préféré un «musée d'art moderne», plus rassurant, à ce détail près que le Luxembourg ne possède pas de collection d'art moderne, mais une collection d'art contemporain.

2003, trois artistes de ce même groupe sont présents à la biennale de Venise pour représenter leur pays respectif, l'Estonie, la Grèce et le Luxembourg. L'artiste luxembourgeoise, Su-Mei Tse, a d'ailleurs obtenu un Lion d'Or.

L'université

Comme évoqué précédemment, de nombreux étudiants quittent le Luxembourg pour poursuivre un cursus d'études supérieures à l'étranger. L'avantage de ce phénomène est la richesse des écoles de pensée que ces luxembourgeois ramènent au pays et qui influent durablement la société dans le sens d'une tolérance de points de vue et d'un certain relativisme culturel.

L'université des années 60 proposait des cursus juridique, économique et dans une moindre mesure, d'histoire. Elle est devenue, depuis 2002, une université à part entière avec une diversité de filières et des étudiants venus d'autres pays.

Cela transforme la sociologie luxembourgeoise puisque, depuis quelques années, arrivent au Luxembourg des étudiants venus

L'art contemporain et l'espace public

L'éducation artistique dans le cadre de l'enseignement reste très fragmentaire au Luxembourg.

Dans ces conditions, comment l'art contemporain est-il accessible pour les habitants du Luxembourg ?

Le Casino de Luxembourg a acquis une réputation importante de part ses expositions passées. Le Mudam, quant à lui, dispose d'un bâtiment remarquable, d'envergure internationale construit par l'architecte Ieoh Ming Pei (l'architecte de la Pyramide du Louvre.)

Il y a donc au Luxembourg deux institutions de premier plan qui exposent de l'art contemporain.

De plus, leur situation géographique



Sanja Ivekovic
«Lady Rosa of Luxembourg», 2001
 Production Casino Luxembourg - Forum d'art contemporain
 Photo : C. Moeser

n'est pas étrangère à leur renommée.

Le Casino Luxembourg est situé sur l'axe du boulevard Roosevelt, une voie très passante, en plein centre ville.

Une œuvre permanente est installée sur sa façade. Il s'agit d'une phrase écrite grâce à des néons, par Maurizio Nannucci qui indique en anglais : « tout art était contemporain ».

En dehors des expositions, on peut considérer que cette œuvre permanente est aussi une façon de faire de l'éducation artistique par sa présence dans l'espace public, au contact direct de la population.

Cela fait maintenant dix ans que cette œuvre existe et l'on peut constater qu'elle fait encore parler d'elle : récemment une revue qui traite d'art contemporain titrait « all art does it be contemporain » faisant directement référence à cette œuvre.

On peut également citer dans le même ordre d'idée, l'œuvre de Jean-Michel Alberola, artiste français, qui a écrit en néons : « *my right is your left* » soit en français, « ma droite est votre gauche ». L'œuvre est restée visible trois mois de l'extérieur, on peut estimer qu'un quart à un tiers de la population luxembourgeoise a pu la découvrir (toute proportion gardée c'est comme si 20 millions de français l'avaient vue).

Autre exemple avec l'artiste luxembourgeoise, Simone Decker, qui a profité elle aussi de la verrière du Casino pour exposer des moulages d'œuvres d'art déjà présentes dans l'espace public à Luxembourg, qu'elle a entièrement recouverts de bandes à usage médical puis qu'elle a enduits d'une peinture phosphorescente et transportés sur le toit de l'aquarium.

On y retrouve aussi une œuvre de Daniel Buren (qui est assez présent à Luxembourg, avec notamment cinq de ses panneaux), une œuvre de Seamus Farrell, etc.

Les œuvres situées dans l'espace public ont cette particularité qu'à les voir tous les jours, on finit par ne plus les voir.

Avec le travail de Simone Decker, elles réapparaissent dans le regard de chacun.

La presse a salué cette initiative indiquant que bon nombre d'œuvres remarquables étaient devenues, au fil du temps, quasi invisibles : il y a des œuvres abstraites et figuratives, elles sont disposées par taille, sans prise en compte des époques. On peut y voir un commentaire assez ironique sur l'art dans l'espace public qui devient ici très léger, transportable alors même qu'il apparaît souvent à travers les œuvres, statique et lourd.

Une autre œuvre a été au centre de débats violents durant quelques semaines en 2001 ; il s'agit d'un travail de l'artiste croate Sanja Ivekovic, *Lady Rosa of Luxembourg* (en hommage à Rosa Luxembourg), dont Paul Ardenne traite en partie dans son livre *Un art contextuel*.

Sanja Ivekovic a réalisé cette œuvre dans l'espace public juste en face du Casino, sur une esplanade. Il s'agit d'un obélisque présentant au sommet une statue de femme, -une Victoire-, dorée à l'or fin, et à sa base un ensemble de termes gravés à même l'œuvre.

Cet obélisque se situe au premier plan, tandis qu'un monument national, en hommage aux morts de la première et deuxième guerre mondiale, se trouve au second plan. L'obélisque de Sanja Ivekovic est quasi identique au monument, à ce détail près que la Victoire de l'artiste est une femme enceinte.

L'œuvre est un commentaire du monument aux morts par une artiste féministe très engagée politiquement.

Sur le socle de l'œuvre figurent des inscriptions en allemand, en français et en anglais, les trois langues principales pratiquées au Luxembourg :

En allemand : Kunst. Kapital. Kultur. Kitsch (art, capital, culture, kitch)

En français : La Liberté. L'Indépendance.

La Justice. La Résistance

En anglais : Virgin. Madonna. Whore. Bitch. (vierge, madone, chienne, putain)

L'artiste a ainsi voulu démontrer qu'un monument aux morts avec une femme au sommet ne poussait pas la société à s'intéresser davantage au sort des femmes. Les héros célébrés restent les soldats c'est-à-dire des hommes. Elle a souhaité faire un monument aux femmes, corollaire du monument aux morts dédié aux hommes.

Historiquement le monument original a connu des péripéties. Il est présenté pour la première fois en 1923 et l'église s'exprime contre son installation. Puis les allemands détruisent ce monument

évoquée.

Aujourd'hui cette œuvre est installée dans les locaux d'une association d'aide à l'accouchement.

Autre exemple, une œuvre de Ilona Németh réalisée en 2000.

La particularité géographique de la ville de Luxembourg est d'être traversée par une vallée, en plein centre ville, qui constitue un bel espace de promenade et relit le Casino au Mudam (à l'époque en chantier). Ilona Németh a imaginé une œuvre, dont aujourd'hui encore les habitants réclament la ré-installation : il s'agissait de boules rouges de deux mètres de diamètre posées à distance les unes des autres sur une pente assez raide.

C'est une œuvre que s'étaient appropriés les habitants.

De même, toujours le long de cette vallée, une artiste chinoise a réalisé une œuvre en lien avec le paysage et l'histoire du Luxembourg : des légos de couleur grise sont disposés dans les arbres en forme de muraille. C'est à la fois un clin d'œil au pays de l'artiste et à sa muraille, et une allusion à la forteresse militaire que fût le Luxembourg durant 500 ans. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le Luxembourg n'a pas de passé artistique : c'était une place militaire où l'on trouvait soldats et prostituées.

Cette présence des œuvres ne signifie pas nécessairement acceptation ni même compréhension par la population de toutes les expositions proposées, mais implique tout du moins un sentiment de familiarité des habitants.

Je suis moi-même étonné de voir combien l'art contemporain est devenu aujourd'hui un art « normal » dans la société, au point d'être souvent évoqué dans les médias.

Par contre, il faut noter que ces changements ont été opérés dans la société luxembourgeoise avec une grande rapidité et l'on sait tous qu'une culture personnelle se bâtit sur la durée. C'est donc au terme de quelques années supplémentaires que l'on pourra évaluer le résultat de cette présence de l'art dans l'espace public.

En cela le Luxembourg constitue un bon terrain d'observation.

Le centre Pompidou qui va ouvrir à Metz, est situé à quarante cinq minutes de Luxembourg. Il y a encore vingt ans, la Lorraine, dont le Luxembourg, sur le plan géologique, fait partie, était désertique en matière d'art contemporain (mais pas en musique par exemple). Or, dans un désert, deux solutions s'offre à nous : soit on part chercher de l'eau soit on attend qu'il pleuve.

Il suffit parfois d'attendre suffisamment longtemps pour qu'il se mette à pleuvoir.

C'est un peu ce qu'il s'est passé dans notre région.

Je pense en effet, que l'art contemporain nous aide à éclairer la part d'obscurité du monde contemporain. Cela est très précieux car la part la plus intéressante de notre monde n'est pas la plus visible mais bien celle que l'on ne voit pas.



[1] Le workshop est à la fois un atelier de pratique et une masterclass.

En conclusion

D'une certaine façon le Luxembourg a compensé l'absence d'éducation artistique à l'école par une pratique directe de l'art contemporain dans l'espace public.

À ce titre, il faut noter une particularité du Luxembourg où le plan local se confond avec le niveau national en terme de pouvoir décisionnel. Cela aboutit souvent à une grande rapidité dans les changements sociétaux. Il y a encore une quinzaine d'années, l'art au Luxembourg était d'abord défini par « le beau » et « le séduisant ».

Quinze ans plus tard la perception de l'art a profondément évolué, le travail réalisé par le Casino a eu une influence importante sur la population qui a fréquenté, même malgré elle, des œuvres dans l'espace public.

durant la guerre car ils y voient un symbole de l'unité luxembourgeoise. Après la guerre le monument devient un point de ralliement pour les mouvements de patriotes.

L'original n'a été remis en place qu'en 1985.

L'œuvre de Sanja Ivekovic a causé une polémique d'une ampleur inimaginable.

Le dossier de presse comprend plus de 400 articles, elle a occasionné six à sept heures de débats à la télévision sur la chaîne locale, les heures de radios ne sont pas comptabilisées, elle a fait l'objet de questions au parlement – tout comme l'exposition *Cloaca* (machines à merde) de Wim Delvoye qui a fait l'objet de deux questions –, certains partis ont demandé la démission de la ministre de la Culture (qui a maintenu l'œuvre et en a payé en partie le coût politique), celle du directeur du Casino et la fermeture du Casino.

Un journaliste a résumé la situation en constatant que le Luxembourg avait connu son « affaire Dreyfus » avec un pays divisé en deux camps, les « pour » et les « contre ».

L'affaire est vieille de huit années mais chaque fois qu'il est question de censure dans la presse, l'œuvre de Sanja Ivekovic est immanquablement

L'apport de l'éducation artistique dans les établissements d'enseignement agricole

PATRICK DUSSAUGE

EST INSPECTEUR D'ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

L'éducation artistique et culturelle occupe dans l'enseignement agricole une place privilégiée tant par sa présence effective dans les référentiels de formation – ceux qui encadrent le dispositif d'éducation socioculturelle – que par une pédagogie active en direction des jeunes et ouverte sur l'environnement social et culturel des établissements.

Intégrée au dispositif de l'éducation socioculturelle dès 1965, l'éducation artistique en constitue l'une des composantes essentielles ; elle est présente, aujourd'hui, dans les référentiels de formations, les enseignements facultatifs (ateliers de pratiques) et les activités associatives.

Cette éducation artistique a pour objectif de développer l'imaginaire, l'approche sensible, le jugement et la créativité par une ouverture aux différentes formes d'expression.

Se demander si l'école peut et doit recevoir l'art contemporain, pour l'enseignement agricole et ses acteurs, c'est une évidence voire une obligation culturelle et sociale du service public.

Elle se réalise au travers :

- de pratiques individuelles et collectives variées ;
- de projets intégrant le travail des artistes ;
- de l'analyse et de la fréquentation d'œuvres artistiques et d'approches d'histoire des arts ;
- d'une programmation culturelle

de l'association des élèves ou de l'établissement favorisant la médiation artistique (projet d'animation et de développement culturel).

Elle est portée par les professeurs d'éducation socioculturelle qui sont à la fois des médiateurs entre les œuvres et les artistes mais aussi des formateurs puisque chacun d'eux se doit de posséder des compétences dans un domaine d'expression.

Il est bien évident que l'immense majorité des actions s'insèrent dans des domaines de l'art contemporain avec l'ensemble des dispositifs des politiques publiques d'éducation artistique.

Se demander si l'école peut et doit recevoir l'art contemporain,

pour l'enseignement agricole et ses acteurs, c'est une évidence voire une obligation culturelle et sociale du service public.

Le premier point que je souhaite aborder est un constat :

Cette éducation artistique et à travers elle l'ouverture à l'art contemporain, bénéfice d'un consensus rassemblant les différents acteurs de

l'enseignement agricole :

- les élèves, qui trouvent un espace de reconnaissance et d'implication (ces actions sont souvent liées à des projets innovants, parfois intégrés dans les référentiels de formation (voire de certification) et dans lesquels les élèves sont acteurs (pédagogie du projet, réalisation de productions artistiques...) ;
- les enseignants qui y trouvent l'intérêt du travail en équipe avec des partenariats originaux et de nouveaux rapports pédagogiques avec les élèves ;
- les artistes et les professionnels de la culture, soucieux de démocratiser l'accès aux œuvres et à la création et qui peuvent faire partager leur vision de l'art et faire connaître leur propre expression ;
- l'institution (ministère, DRAAF-SRFD, chefs d'établissements) qui sait combien elle favorise l'accès à une citoyenneté partagée et contribue à réduire les facteurs de tension au sein des lycées surtout lorsque les créations des élèves sont présentées à l'ensemble de la communauté éducative mais aussi dans le cadre d'un développement culturel du territoire d'implantation de l'établissement ;



- les parents d'élèves, enfin, qui s'aperçoivent que cette éducation révèle chez leurs enfants des talents insoupçonnés qui, auparavant, n'avaient que rarement eu l'occasion de s'exprimer. De même, se rendent-ils compte aussi, qu'un enseignement technologique et professionnel s'enrichit de ces formations au lieu d'être considérées comme inutiles.

Un récent rapport du conseil économique et social (sous la direction de Jean-Michel Bichat, 2004) évaluait l'apport de l'éducation artistique, pour retenir quatre dimensions essentielles :

- la dimension esthétique : par des expériences pratiques, subjectives qui font appel à toutes les ressources de la sensibilité (mémoire sensorielle, images et imaginaire, intuition, émotion, expression du corps..) ;
- la dimension culturelle : les apprentissages cognitifs, la réflexion, la confrontation avec les processus de création et leur compréhension, une pratique nourrie par le regard porté sur des œuvres et des démarches de création permettent à l'élève d'explorer des matériaux (écriture, sons, scénographie, matériaux plastiques, photographiques, filmiques), de s'entraîner à composer en sélectionnant parmi ces matériaux, en réutilisant les procédés découverts. Une fréquentation régulière des œuvres de la création contemporaine et des lieux de diffusion complète harmonieusement ces pratiques ;
- La dimension sociale: l'éducation artistique permet l'accès à des valeurs collectives (en particulier grâce à une pratique artistique collective : théâtre, chant-choral, musique, danse, pratiques filmiques...) : la solidarité dans le groupe, l'entraide, la convivialité, l'apprentissage de l'autonomie, de la responsabilité, des difficultés partagées, de la réussite commune.. On peut même parler de lien fort entre cette finalité sociale de l'éducation artistique et l'éducation citoyenne ;
- La dimension pédagogique : la présence des arts dans les établissements d'enseignement



agricole permet aux élèves de découvrir de nouvelles formes de travail et de nouveaux modes d'accès à la culture ; le rôle de l'expérimentation pratique sollicite des ressources souvent ignorées dans d'autres modes d'accès à la connaissance et valorise certains élèves à leurs propres yeux ; elle se prête à un décloisonnement disciplinaire et générationnel (un atelier de pratique regroupe des élèves de classes, de niveaux, de filières différentes ainsi que des enseignants différents) et permet des projets pluridisciplinaires ; enfin grâce aux partenaires professionnels (artistes, structures artistiques et culturelles, équipes de création..) les élèves découvrent la rigueur du travail artistique et leur propre capacité à dialoguer avec les processus de création.

Ces particularités de l'éducation artistique dans un enseignement technique et professionnel, peuvent combattre certaines sources de l'échec scolaire ou des difficultés scolaires ; elle peut aussi éviter le conditionnement à des formes de consommation sans recul (matraquage médiatique, banalisation de certaines formes artistiques) tout en montrant que l'école peut être, aussi, un lieu d'émotions partagées.

Audrey Tabary
 «Seconde professionnelle production animale», 2010
 Résidence -
 Lycée Jean Marie Bouloux,
 Montmorillon (86)
 Production Rurart
 Photo : A.T abary

Audrey Tabary s'appuie sur l'aspect ludique de la prise de vue pour inciter ses sujets à se prêter au jeu théâtral de la représentation. Acteurs de situations qui leur sont familières, les personnes photographiées par Audrey Tabary se retrouvent dans la situation paradoxale de prendre la pose pour la photographie tout en se souciant peu de l'image qu'elles peuvent renvoyer.

Art et éducation

SYLVIE LAY

EST INSPECTRICE D'ACADEMIE, INSPECTRICE RÉGIONALE EN ARTS PLASTIQUES, ACADEMIE DE POITIERS

L'école peut-elle et doit-elle recevoir l'art contemporain ? Une pédagogie est-elle à inventer ? Quelques éléments de réponse sont proposés dans ce texte qui resitue l'enseignement des arts plastiques et sa pédagogie dans une éducation à l'art contemporain où la compréhension des œuvres passe autant par une approche documentée que par une expérience sensible de la création.

L'école reçoit l'art contemporain depuis presque un demi-siècle. De nos jours, sur tout le territoire national, des cours et des projets en partenariat font entrer les œuvres, les démarches artistiques et les artistes d'aujourd'hui dans les salles de classes et les établissements. Les élèves fréquentent les centres d'art et des services éducatifs aident les enseignants à préparer, à prolonger et à mettre en œuvre ces visites. Des professeurs des écoles et des enseignants du second degré de disciplines différentes participent à cette dynamique qui est loin d'être marginale.

Faute de cet accompagnement et donc de cet enseignement et de cette pédagogie, «l'expérience» ne serait «qu'activité».

Les enseignements d'arts plastiques existent depuis 1972 et, dès leur origine, se sont donnés pour horizon de permettre aux élèves de comprendre les œuvres et démarches artistiques de leur temps. Tous les collégiens, à travers les cours d'arts plastiques font l'expérience de pratiques contemporaines et rencontrent l'art contemporain. Cet enseignement a inventé une pédagogie, qui, comme toute pédagogie vivante, s'interroge, évolue mais qui existe incontestablement. Qui a la curiosité de visiter les différents sites académiques d'arts plastiques en appréciera la diversité et la vitalité, à tel point que parfois un trouble naît, à ce qu'on ne puisse plus décider s'il s'agit d'un travail d'élève ou d'une œuvre.

L'École accueille l'art contemporain à travers des dispositifs partenariaux qui permettent la rencontre directe des artistes et des structures artistiques (classe à PAC, ateliers artistiques, etc....) et par les enseignements artistiques [arts plastiques, arts appliqués, danse, cinéma audiovisuel, cirque, histoire des arts, théâtre]. Ces enseignements existent de l'école primaire au lycée avec des enseignements obligatoires d'arts plastiques et d'éducation musicale au collège.

L'enseignement des arts plastiques, particularité française, s'est donc donné comme objectif explicite dans les programmes de collège de 1995

de faire comprendre la modernité aux élèves. Les nouveaux programmes de collège mis en œuvre à la rentrée 2009 favorisent « une approche documentée et référencée des faits

artistiques contemporains ou légués par l'histoire » mais également « les contacts directs avec l'art sous des formes variées en privilégiant ceux qui permettent la rencontre réelle avec les œuvres » programmes de collège du 28 août 2008.

La pratique pour entrée

Paul Ardenne nous rappelait hier que l'art est une expérience et une aventure singulière et personnelle. L'approche de l'art contemporain en cours d'arts plastiques passe par cette expérience sensible et intelligible de la création qui permet à la fois d'accroître le potentiel créatif de l'élève et de comprendre, de l'intérieur, la démarche artistique. Cette expérience nécessite

d'être accompagnée par un professeur à la fois professionnel de l'art et de la pédagogie. Il instaure des dispositifs pédagogiques qui permettent tout à la fois de mettre l'élève en situation de s'exprimer, d'être en recherche, de créer mais aussi de construire des apprentissages (techniques, méthodologiques...), des savoirs, des attitudes. Cet enseignement permet de transformer la perception, les sensations, les découvertes, les réflexions de l'élève en compétences culturelles et artistiques. Faute de cet accompagnement et donc de cet enseignement et de cette pédagogie, «l'expérience» ne serait «qu'activité».

Le professeur d'arts plastiques, le plus souvent, présente des reproductions d'œuvres contemporaines (mais aussi patrimoniales) en lien avec la pratique que l'élève vient de mettre en œuvre. La classe regroupée devant les productions, les parle et les commente au cours d'une verbalisation. Tout l'art du professeur consiste alors à faire émerger les questions pertinentes et à construire des liens avec les démarches artistiques tant patrimoniales que contemporaines.

C'est là, lorsque le cours est bien mené, et c'est souvent le cas, que l'élève se découvre des affinités, parfois comprend un aspect de la démarche d'un artiste qui lui serait resté étranger sans ce passage par la pratique et un questionnement personnel. Je l'ai encore vécu, il y a quelques jours lorsque j'ai entendu des élèves s'émerveiller des reproductions d'œuvres de Pierre Soulages après une recherche, non pas en peinture, mais de mise en lumière à partir de diapositives recouvertes d'encre. Des années plus tôt, des élèves beaucoup plus jeunes (Cours préparatoire), en visite d'une exposition du même artiste voulaient amener une toile

chez eux tant ils l'appréciaient. Ils avaient en préparation de cette exposition mené diverses expériences et rencontres d'œuvres avec leur enseignant qui leur avait permis d'être réceptifs à l'art abstrait le moins ludique qui soit.

L'enseignement pluridisciplinaire d'histoire des arts généralisé dès la rentrée 2009 impose aux professeurs d'arts plastiques de revisiter cette question de l'articulation de la pratique avec la culture artistique tant contemporaine que passée. Un chantier s'ouvre : comment construire encore plus solidement la découverte par l'élève des grandes questions de l'art, des spécificités stylistiques de certaines périodes et des singularités d'artistes.

Deux remarques :

- Ce n'est pas toujours facile, ni toujours compris d'accueillir l'art contemporain en cours. Les professeurs d'arts plastiques en savent quelque chose, eux qui se heurtent parfois à l'incompréhension de leurs collègues. Un de nos inspecteurs

généraux considérait même que nous étions le poil à gratter de l'Education Nationale. Il convient d'être très attentif à faire des choix pédagogiques qui vont favoriser la rencontre fructueuse et éviter les rejets. Il convient également de mettre en valeur les apprentissages, les compétences, les acquis des élèves construits à cette occasion, faute de quoi nous pourrions passer pour d'aimables farfelus. Cette pédagogie existe, nous devons mieux la faire connaître, en faire découvrir les enjeux essentiels dans la formation d'un jeune.

- C'est nécessaire, car les œuvres des artistes contemporains sont culturellement beaucoup plus accessibles aux élèves et leur permettent d'accéder aux questions artistiques qui traversent les époques et les civilisations. Les jeunes, les artistes, les moyens d'expression, les questions sont « de leur temps », c'est-à-dire contemporaines. Je me souviens, il y a quelques années

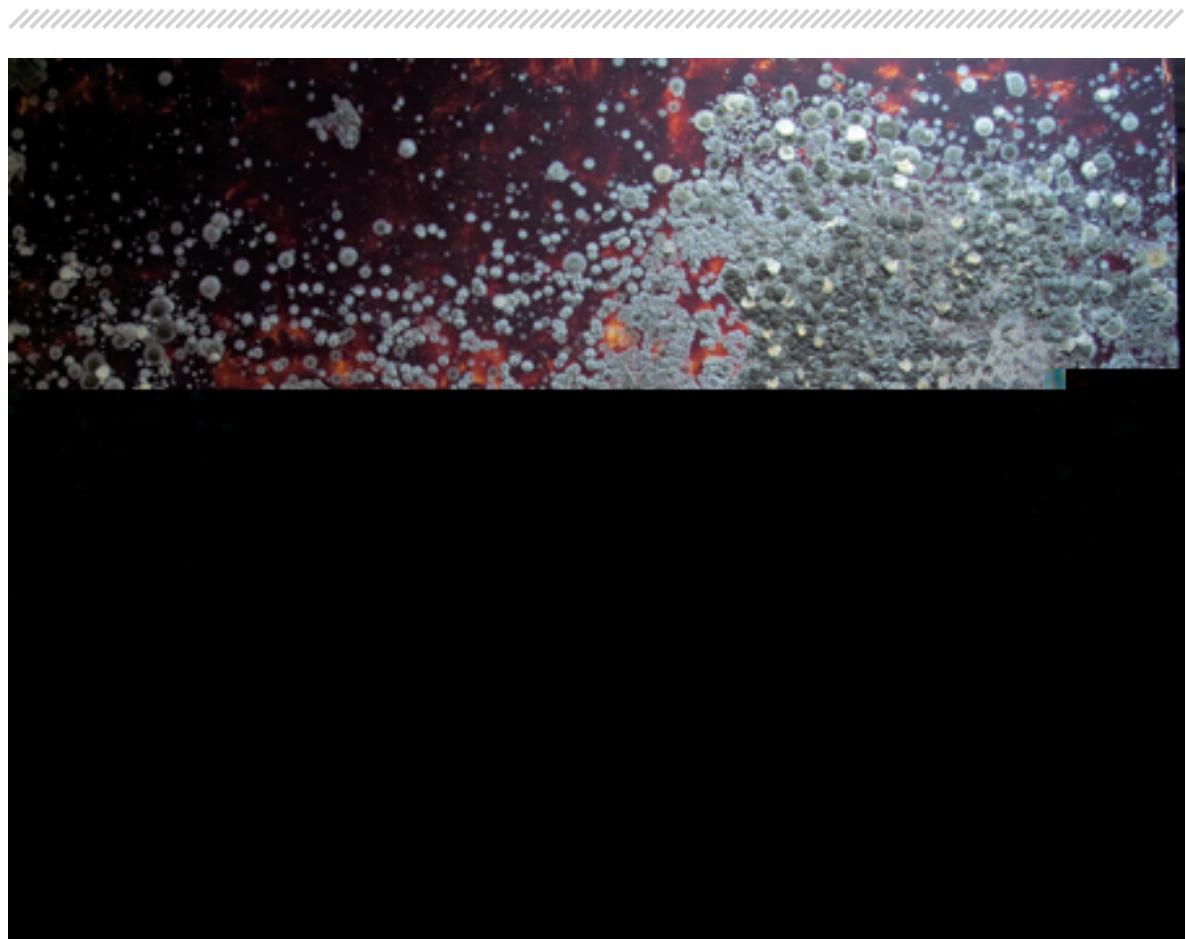
avoir visité successivement la même exposition de sculpture anglaise contemporaine qui présentait des œuvres radicales avec de jeunes élèves puis avec un groupe d'enseignants non spécialistes qui rejetait violemment les propositions. Les jeunes, eux, acceptaient les formes parfois très conceptuelles, les interrogeaient. Ils étaient d'emblée « de plain-pied » avec les artistes.

Je terminerai par la manifestation ART'RESEAU : professeurs, élèves, artistes et partenaires s'y rencontrent et réfléchissent ensemble.. La preuve vivante que cette pédagogie existe et que des professeurs spécialistes tant dans leurs cours, que dans les projets en partenariat qu'ils portent, en sont les vecteurs irremplaçables auprès des élèves.



Fabrice Cotinat
«L'atelier du figurant :
espace super réaliste»,
2009
Production Rurart
Photo : Rurart

Fabrice Cotinat s'intéresse aux modes de fabrication de l'œuvre d'art. Au sein d'un collectif d'artistes, « la galerie du cartable », il réalise «Henriqué fait des spaghetti ! On va abolir l'emploi !», un film interprété et tourné en images directes le soir du vernissage, diffusé pendant l'exposition dans le décors qui sert au tournage, lui-même reproduction de l'atelier de l'artiste : Fabrice Cotinat produit ainsi un dispositif qui est à la fois un espace de travail, un lieu de diffusion et une œuvre en tant que telle.



Michel Blazy
«Murs de double
concentré de tomates
sans sel», 2009
«Murs de pleurotes»,
2010
Production Rurart
Pphoto : Rurart

En réalisant des œuvres d'art à partir de la matière vivante, Michel Blazy réinvestit la figure classique de la vanité avec des matériaux et des enjeux contemporains. «Murs de double concentré de tomates sans sel» et «Murs de pleurotes» est un ensemble organique qui occupe tout l'espace d'exposition : les murs enduits de tomates pourrissent tandis que les champignons au sol poussent et flétrissent.