

Marie-José Muller-Llorca : *Entre 2, la Médiation à l'œuvre*. Intervention du 27 mars 2004.

« Grand écart et petits écarts : Figures de style de l'expérience pédagogique en arts plastiques. »

La mission de l'enseignant d'arts plastiques, telle qu'elle est définie en France par les textes officiels, est double puisqu'il assume, à la fois, un enseignement pratique et un enseignement d'ouverture à l'histoire des arts. Son statut peut donc être saisi comme une bivalence et il en découle que les conditions d'exercice de ses compétences se situent à l'articulation entre ces deux champs, ou autrement dit, au cœur d'un « entre deux », qui lui est, donc, structurel.

Outre cet écart structurel statutaire, un autre écart, cette fois, institutionnel, est à l'œuvre, à savoir : celui de la différence entre les missions de l'Education et celles la Culture, ceci, du moins, pour la situation française.

Il convient de souligner cet écart institutionnel, aujourd'hui, car lorsque l'enseignant d'arts plastiques étudie avec les élèves une œuvre, un artiste ou une démarche, il emprunte son objet d'analyse au champ de la culture artistique et cet emprunt peut prendre des formes différentes :

- soit il importe l'œuvre dans son cours par le biais d'une reproduction et il la présente donc sous la forme d'une substitution dont le support s'apparente aux supports habituellement utilisés dans l'espace scolaire (reproduction photo, diapositive, vidéo ou image numérique...)
- soit il décide que **l'œuvre nécessite une rencontre** et que **rien ne remplacera le face à face physique avec elle** et il trouve alors les moyens de concrétiser ce qui sera, par delà un apprentissage scolaire désincarné, une véritable expérience esthétique.

De plus en plus, des décloisonnements entre Education et Culture se mettent en place en France par le biais de conventions entre les Frac (Fonds régionaux d'art contemporain) et les Rectorats qui permettent aux élèves de « fréquenter » l'art contemporain grâce à la présence des œuvres dans les établissements scolaires.

C'est cette seconde posture que j'ai choisi d'adopter. Les propos que je tiendrai plus loin ne prendront vraiment sens que si je décris, rapidement, les situations concrètes d'enseignement à partir desquelles cette réflexion est née, a été nourrie et menée.

En dix ans d'enseignement en option facultative d'arts plastiques – définie par les textes officiels comme une option ouverte à tous les élèves, sans objectif de spécialisation professionnelle ultérieure et avec un programme d'histoire des arts traitant officiellement de l'art contemporain - j'ai constamment essayé de **multiplier les situations de rencontre avec les œuvres**.

Pour cela, j'ai pris soin de créer **un dispositif intégrant des temporalités différentes**, c'est-à-dire combinant des partenariats permanents et des collaborations ponctuelles.

Le récit des temporalités : les partenariats permanents.

L'option, dont j'ai la responsabilité au lycée des Glières, est associée :

- à un **partenariat avec la Villa du Parc** – centre d’art contemporain – située à Annemasse
- à un **partenariat transfrontalier avec le Mamco de Genève** ou plus précisément avec la cellule pédagogique du BAC que Claude Hubert Tatot vous a présentée.

Du point de vue des temporalités :

1. ces partenariats sont synonymes de **travail au long cours pour les élèves** et de durée et de suivi.

En se rendant régulièrement avec leur enseignant dans ces deux lieux, les élèves se les approprient, et par ailleurs, les entrées gratuites qui leur y sont offertes les encouragent à y retourner seuls ou accompagnés d’amis. Ceci leur permet de revoir les œuvres et de faire partager leur découverte, mais surtout les initie aux conditions d’une véritable pratique culturelle fusionnant arts et loisirs.

2. ces partenariats sont également synonymes d’**une mise en phase des contenus d’enseignement avec l’actualité** de la programmation de ces lieux, ce qui signifie qu’ils inscrivent l’enseignement au cœur de l’actualité artistique dans son contexte local et régional.

Le récit des temporalités : les collaborations ponctuelles.

L’option est associée aussi, ponctuellement, à des Institutions régionales.

Par exemple, ces trois dernières années deux conventions ont été signées :

- une convention en 2001 avec **l’Institut d’art contemporain de Villeurbanne** qui gère la collection du Frac Rhône-Alpes.

Cette convention a permis la venue, à plusieurs reprises, de Pierre Joseph dans le lycée. Il a installé l’ensemble des sérigraphies de « Little democracy » dans les salles de classe et trois personnages ont été réactualisés par des élèves.

- une convention en 2002/2003 avec **le Musée d’Art Contemporain de Lyon**, convention assez particulière puisque tripartite, entre le Musée, le lycée et la Villa du Parc.

Huit œuvres de la collection ont investi, cette fois, les espaces de circulation du lycée, faisant écho aux mêmes dates aux œuvres exposées à la Villa du Parc et à celles présentées au Musée, le tout rassemblé sous un intitulé rendant un hommage posthume à Erik Dietman : « L’art mol et raide... »

Ces deux collaborations ont créé les conditions d’un débat sur le thème de l’art contemporain à l’échelle de tout l’établissement - débat posé, initialement, comme enjeu de ces collaborations - et bien que ponctuelles, elles ont chacune fait l’objet de rencontres, de débats, d’interventions, d’écritures s’échelonnant sur plus d’un trimestre. Par exemple, d’une part, Pierre Joseph est intervenu dans des cours et lors d’une table ronde, et de l’autre, le lycée est entré avec la présence de « Little democracy » dans un travail d’écriture - des enseignants et des élèves confondus - et des centaines d’écrits ont été remis à Pierre Joseph.

Ces collaborations ponctuelles sont un pendant aux partenariats, et l’image de l’aller-retour traduit bien leur complémentarité. En effet, dans un cas, les élèves vont dans les lieux d’exposition, et dans l’autre, les œuvres viennent dans l’enceinte du lycée. C’est d’ailleurs sous l’identité de billet Aller–Retour que ces projets sont mentionnés dans le projet d’ouverture culturelle de l’établissement.

Ainsi, la part d'autonomie laissée à l'enseignant par l'Institution scolaire l'autorise, dans le respect des programmes et des textes, à élaborer un profil singulier à son enseignement en opérant des choix. Chaque enseignant aménage son espace et son lieu de parole en fonction, non seulement des représentations qu'il se fait de son rôle mais, aussi en fonction de la représentation qu'il se fait du champ de l'art, de celui de l'art contemporain en particulier, et de la relation qu'il entretient avec lui.

La question de précaution :

Si l'on peut définir l'enseignement, au sens général, comme le lieu où doivent s'accorder les représentations et les attentes, celles de l'Institution et celles des enseignants, et ce, simplement pour qu'il puisse être effectif – sans compter, ici, les représentations et attentes des parents et des élèves –, ne faut-il pas, de la même manière, concevoir l'enseignement de l'Histoire de l'art en arts plastiques comme le lieu où doivent s'accorder les représentations des enseignants qui en ont la charge et celles des responsables du monde de l'art : artistes, critiques, conservateurs, commissaires... ?

Autrement dit, ne doit-on pas définir l'espace et le lieu de parole de l'enseignant comme indexés à celui des discours critiques tenus dans le monde de l'art et dont la finalité est de légitimer les œuvres ?

Car, en effet, si l'œuvre a pu être pensée comme ouverte, nous ne pouvons pour autant lui faire dire n'importe quoi dès lors que la parole tenue sur elle s'inscrit dans un champ d'apprentissage, dès lors qu'est dépassée la sphère du jugement subjectif interpersonnel.

La question qui vient d'être posée tend, moins à river la lecture des œuvres, strictement, aux textes de la critique et des artistes, qu'elle ne tente de soulever le problème toujours perçu comme épineux de l'espace de parole dont l'enseignant dispose. Ce problème est souvent abordé et traité par les enseignants en termes d'autonomie et de liberté pédagogique alors qu'il nécessite une autre approche.

Pour cela, il convient, de repartir de la définition de l'œuvre - l'œuvre est représentation - et de considérer qu'elle est dimension visuelle, tangible, à la fois symbolique, allégorique, métaphorique... de la démarche artistique qui la sous-tend, et qu'en cela, elle ne saurait être univoque.

L'œuvre est donc, en soi, espace de discours et, pour cette raison, elle n'appartient à personne.

Tout en n'appartenant à personne, même pas véritablement à l'artiste, l'œuvre ne peut cependant exister qu'au travers des regards qui sont portés sur elle et des discours qui sont tenus sur elle.

L'œuvre échappe mais, paradoxalement, elle n'est œuvre que dans la mesure où peuvent être vécues sa complexité et sa résistance.

La question posée est donc celle de l'écart, l'écart structurel et central qui fonde l'art – écart de la représentation - qui se décline, inévitablement, en une multitude d'écarts dans son approche par les regardeurs.

Le récit des modalités : la conscience des écarts.

Prendre conscience des écarts structurels de l'œuvre est donc la phase qui préside à la prise de parole de l'enseignant. Ainsi, avant de pouvoir aider les élèves à construire des phases d'approche d'une œuvre, l'enseignant doit-il expérimenter lui-même un certain nombre d'écarts qui sont consubstantiels à cette œuvre. En confrontant sa perception, sa lecture à celles des divers locuteurs qui parlent de l'œuvre, il mesurera l'espace de discours qu'elle génère. Ainsi, il situera, voire ajustera, par là même son propre point de vue.

Car, comprendre l'œuvre relève en partie d'une dessaisie puisqu'il convient de sortir du scénario que l'on a construit sur elle afin d'être à l'écoute des autres scénarios qui la fondent.

L'enseignant ne doit donc pas produire un discours de plus sur l'œuvre.

Sa tâche est de prendre en compte et de traiter les écarts entre ces discours, mais, plus encore, de traiter de l'écart entre ces discours.

Si l'enseignant n'a pas à écrire sur l'œuvre, c'est parce que des discours existent déjà, qui ont été validés parmi tous ceux produits, et qui constituent ce que nous appellerons le territoire de chaque œuvre.

La parole de l'enseignant doit se tenir depuis ce territoire dans sa vocation de parole de compétence et de savoir. La parole de l'enseignant devra guider les élèves jusqu'à ce territoire.

Le récit des modalités : la gestion des écarts.

En quoi consiste cet accompagnement ? Quelles en sont les grandes lignes ? Quelle en est la logique interne ?

J'ai conçu cet accompagnement comme une approche progressive de l'œuvre, se découpant en divers niveaux et modalités de lecture :

1. **Le premier temps est celui de la rencontre** de l'élève avec l'œuvre, soit au lycée, soit au musée, celui de l'indispensable confrontation physique avec l'œuvre.

Cette première **phase est de type intuitif et perceptif.**

Elle est le huis-clos nécessaire des préliminaires. Cette phase d'approche échappe à l'enseignant. Respecter cette étape, c'est offrir aux élèves les conditions d'une vraie rencontre.

Ce premier temps volontairement dilaté, puisque les élèves sont invités à prendre leur temps, se poursuit par :

2. **un temps d'observation** demandé aux élèves. Ce temps est soit silencieux, soit vécu sur le mode du dialogue. En effet, tout dépend des conditions du parcours choisi par les élèves, soit seul, soit à deux : ce sont les deux modes qui sont proposés.

Le principe étant, ici, de laisser libre la zone d'intimité de l'élève avec l'œuvre.

3. Puis vient **le temps de la description**, soit orale, soit écrite selon le choix initial de visite.

A partir des mots employés lors de cette description, des jeux d'association d'idées vont se créer, libérant les images que l'œuvre fait naître en chacun des regardeurs.

4. Au cœur de **cette phase de nomination**, une dimension à la fois sensible, intellectuelle et ludique se faufile et les mots font image, et les images appellent des mots, des notions, des souvenirs...

Au travers de ces articulations et de ces glissements, le sens se construit. Les images et les mots ainsi produits sont des sortes de dérivées secondes qui peuvent être, à leur tour, saisies comme de nouveaux embrayeurs de sens

Les élèves sont ensuite invités à prendre la parole et à témoigner de l'expérience singulière de cette rencontre en livrant leurs mots et leurs images personnels.

Cette phase de paroles doit être préservée de toute évaluation et de tout jugement. Elle autorise les élèves à être les acteurs de leur regard. Elle relie l'élève à l'œuvre et l'œuvre au monde.

5. Lors de **cet échange oral, toujours devant l'œuvre**, l'enseignant pointera parmi les propos tenus ceux qui entrent en résonance avec la démarche artistique et commencera à dégager une première approche de l'œuvre.
6. Après ces temps de recherche subjective, d'analyse, puis d'échange, le processus d'approche se poursuit avec **l'apport de documents sur l'œuvre et le travail de l'artiste**.

La lecture individuelle de ces documents – articles de revues, textes de catalogues d'exposition, extraits d'entretiens avec l'artiste - assigne à l'œuvre une identité propre, l'inscrit dans une démarche artistique singulière appartenant, elle-même, à l'histoire de l'art.

Ces documents lestent l'œuvre du poids des références et du temps. Ce savoir spécifique relie l'œuvre à son contexte d'énonciation, mais ne la met pas pour autant en phase avec une compréhension implicite.

7. Après la lecture de ces documents, remis en cours après la visite, viennent d'autres temps de réflexion et d'ajustement des points de vue - individuels ou collectifs - correspondant à **une phase de complexification des questions**.

Les questions traversent l'œuvre en tous sens, et cette phase ne peut être décrite ici faute de temps.

8. Enfin, il est demandé aux élèves de **rédigier un texte de lecture de l'œuvre** retranscrivant toutes les étapes de leur approche.

Grâce à ce processus pédagogique inscrit dans la durée – puisqu'il peut se passer plusieurs semaines entre la rencontre avec l'œuvre et le rendu écrit -, ce que les élèves découvrent ne peut se résumer ni à un précipité de savoirs au sein duquel se trouverait l'œuvre, ni à un condensé de ressentis. Ce que les élèves découvrent grâce à ce processus combinant des niveaux et des modalités de lecture divers - expérience sensible, émotion perceptive silencieuse, prises de parole interpersonnelle, échanges et argumentation orale en groupe, lectures, discussions, écrit de synthèse - est surtout la distance qu'ils ont dû parcourir pour rejoindre le territoire de l'œuvre.

Ce que les élèves découvrent est leur capacité à remettre en question leur approche première de l'œuvre et leur aptitude à en concevoir une autre, différente, et par là même, ils expérimentent un écart au sein de leur pensée.

Les exigences que cette découverte implique dépassent largement les simples compétences d'identification et de classification des œuvres et des mouvements artistiques, compétences qui sont couramment demandées et qui tiennent d'une certaine manière, réciproquement, les élèves et l'art à distance.

Les exigences de cette découverte progressive ont pour vocation **d'impliquer les élèves par le biais d'une expérience double, expérience à la fois sensible et intellectuelle, et avant tout, intériorisée.**

La question de principe : l'écart comme apprentissage de la différence.

Les connaissances s'acquièrent, ici, sur le mode de l'apprentissage de la différence. A l'écoute des autres, l'élève a appris à entrevoir d'autres regards qui pouvaient être portés sur l'œuvre. De même, avec la documentation, il a intégré l'idée que l'œuvre est constitutive d'une démarche. Grâce au dispositif pédagogique qu'il crée, l'enseignant permet à l'élève de vivre un double mouvement intellectuel : d'abord, un mouvement de désignation qui tend à fermer l'œuvre en l'attachant à une catégorie et à un propos, puis un mouvement d'adaptation par lequel il s'ouvre à l'œuvre tout en l'ouvrant à des possibles d'interprétation qu'il n'avait pas envisagés. L'expérience est de l'ordre d'une conversion, conversion résultante de conversions successives de points de vue et de conversions successives de regards.

Lors de ces conversions s'expérimentent, on l'aura compris, les écarts autant que les discours, les écarts autant que les contenus.

Penser en objectivant l'écart autant que les contenus qu'il sépare est un apprentissage de mise en mouvement de la pensée qui n'est pas très habituel pour les élèves. Pouvoir penser l'écart parce qu'il l'a expérimenté en comparant les discours et les arguments, voilà un premier pas de l'élève vers un regard différent, vers un regard désenclavé des réflexes ordinaires.

Pouvoir penser l'écart devient synonyme de pouvoir comprendre la structure même des œuvres d'art qui posent plus de questions qu'elles n'apportent de réponses, devient synonyme de pouvoir comprendre la nature de l'art.

La conversion est conversion de regards et d'attitudes, mais surtout, elle est conversion de certitudes en doute.

Cette expérience participe de la construction de l'individu en organisant la découverte de soi à l'œuvre face à l'œuvre.

La question du principe éducatif : le rapport de l'art et de la vie.

Outre l'accès à des savoirs spécifiques au champ de compétence dont il relève, tout acte pédagogique n'a-t-il pas pour visée de poser les acquis successifs qu'il autorise comme autant d'éléments d'analyse permettant aussi d'ouvrir sur le réel ?

Sans ce retour sur le quotidien et sur la vie, sur le monde, l'acte pédagogique peut-il vraiment participer d'un acte d'éducation ?

En proposant aux élèves un chemin qui les mène de l'approche émotionnelle et spontanée à un regard de distinction et de discernement où peuvent cohabiter sensibilité et analyse, analyse formelle et références, dimension personnelle et effort de distanciation, les temps d'apprentissage et les temps de vie des élèves peuvent se superposer ; l'élève et l'individu sont alors réunis.

En introduisant le plaisir de la découverte de soi au travers de la découverte de l'œuvre, c'est-à-dire en réintroduisant le plaisir au cœur de l'enseignement, la lecture des œuvres peut devenir un vécu.

Car seul le regard intéressé peut faire vivre l'œuvre, l'activer et l'actualiser.

L'acte pédagogique décrit est ainsi contingent des circonstances et des personnes, et il pourrait presque être désigné comme un acte pédagogique de situation comme on le dit du comique.

Dans cette pédagogie de situation, l'élève n'est pas pensé in abstracto en regard des objectifs scolaires, au contraire, il est pris comme à l'emporte-pièce avec son contexte et son histoire. Cette méthode lui donne l'occasion d'être acteur du mode de lecture de l'œuvre, d'être mobilisé. Les conditions sont ainsi requises pour que le lieu de parole de l'enseignant puisse toucher le lieu de parole de l'élève.

La question des images de l'œuvre et des images à l'œuvre dans l'œuvre.

Mais tout ce dispositif pédagogique repose lui-même sur un dernier écart : celui entre l'image de l'œuvre et les images qui sont à l'œuvre dans l'œuvre.

La pierre angulaire de cette expérimentation se trouve dans la position théorique qui déclare l'œuvre comme irremplaçable.

Cette position est initiée par le refus de l'amalgame courant entre l'image et l'œuvre. Evacuer la question de l'image est une attitude impossible en art puisqu'elle touche à la nature de ce qui est enseigné. L'œuvre, les images de l'œuvre et les images à l'œuvre dans l'œuvre devraient être systématiquement distinguées et différenciées.

Les images de l'œuvre sont les images qui « supportent » l'œuvre ; elles sont ce qui est donné à voir, soit ce que, par exemple, l'objectif photographique peut partiellement saisir.

Les images à l'œuvre dans l'œuvre représentent tout le corpus d'images induites par l'œuvre, soit les images levées de la mémoire, les images éveillées dans notre sensibilité, les images déduites de notre réflexion... quand nous sommes face à elle. Les images « à l'œuvre dans l'œuvre » invitent à rechercher **ce qu'il y a à voir.**

En art, depuis « En prévision du bras cassé » de Marcel Duchamp, notamment, nous savons que « ce qui est à voir » est différent de « ce qu'il y a à voir ».

Ce point, en lui-même, mériterait tout un développement.

Rabattre l'œuvre sur une de ses reproductions possibles c'est nier sa spécificité et son essence. Pour entrer en image – celle que nous avons de l'œuvre quand nous regardons une reproduction – l'œuvre doit transiter de son lieu originel vers l'espace de la reproduction qui lui est assigné ; elle s'ajuste pour ne devenir qu'une occurrence contractuelle d'elle-même.

Pris dans les dispositifs habituels de transmission du système éducatif, l'enseignant d'arts plastiques, lorsqu'il parle d'une œuvre, ne devrait jamais se résoudre à se glisser dans le processus mental et culturel couramment admis qui prend la reproduction pour l'œuvre.

Le référent de l'enseignement des arts plastiques est l'œuvre dans sa présence matérielle.

C'est elle qui permet à l'élève de comprendre que le sens d'une œuvre ne se construit pas ex nihilo, mais qu'il se dessine dans un rapport contingent au ressassement, à l'erreur, au sensible qui l'ont fait naître. Le référent est ce par quoi l'élève pourra non seulement acquérir des connaissances artistiques, mais aussi entrevoir ce qu'est un acte de création.

Eluder la question de l'être-là de l'œuvre, c'est prendre l'œuvre comme objet du savoir et non comme un objet de savoirs, soit un espace de discours et un lieu d'expériences.

Qui plus est, cette recherche pédagogique, en organisant l'expérience de lecture devant l'œuvre d'art comme une expérience où se conjuguent sensibilité, mémoire, connaissance et représentations, fait sans doute le pari que **cette expérience en milieu scolaire peut être matrice de l'expérience de lecture de toutes les données visuelles.**

Présenter ma recherche pédagogique en choisissant la notion d'écart, comme notion emblématique mais aussi transactionnelle, n'est pas anodin. L'écart désigne un lieu que le regard habituellement balaie sans s'y poser. **Il invite donc à un changement, voire à un abandon des réflexes traditionnels de déchiffrement. Il implique aussi, peut-être, le dépassement de la méthode dichotomique de classement qui introduit, souvent, dans la pensée occidentale la phase d'analyse et invite, de ce fait, à penser la complexité différemment.**

L'écart s'avère donc être, dans ce cas de figure pédagogique, un outil autant qu'une notion, une méthode autant qu'une donnée idéologique dans la mesure où ce qui est privilégié est autant de l'ordre de la relation que de l'identité.

Marie-José Muller-Llorca

Professeur agrégé d'Arts Plastiques et médiateur en art contemporain.