

Table ronde du 23 janvier 2003 (14h30-16h00) :
La dimension artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissement.

**La question d'une compétence à l'œuvre et les problématiques
qu'elle engage dans un établissement d'enseignement scolaire.**

Par Christian Vieaux, IA-IPR d'Arts plastiques

*Christian Vieaux, Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional d'Arts
plastiques dans l'Académie de Lille.*

*Chargé, dans le cadre de la Commission Académique d'Action Culturelle, du
pilotage des activités éducatives et culturelles dans les domaines des Arts plastiques
et visuels, de l'Architecture, de la Photographie et des créations artistiques
numériques, ainsi que du suivi des partenariats liants le Rectorat avec les musées et
les centres d'art, dont le Fonds régional d'art contemporain.*

*Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) sont une des composantes de
ces dispositifs d'action culturelle.*

N.B. : Cet exposé a été communiqué partiellement lors des diverses introductions à la table ronde.
Ci-après, le texte dans sa version intégrale, intégrant des notes de bas de page.

Il m'était demandé initialement de conduire un exposé sur les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art, un dispositif de galeries en établissements dont j'assume, pour le Rectorat de Lille, la co-responsabilité avec les partenaires de la Direction régionale des affaires culturelles. Mais comment parler précisément d'une action fondée sur le principe d'amener les œuvres aux élèves sans pouvoir présenter une étude de cas, étayée de visuels représentatifs de ce mouvement et de ce qu'il engage avec les élèves ? Illustrer ainsi le propos aurait permis de documenter la démarche et ses principes pour en éclairer les finalités. J'en viendrai donc ponctuellement à quelques éléments qui caractérisent l'action des EROA pour soutenir le développement que j'ai conçu sur la base de l'intitulé de la table ronde.

Elargissant la question au-delà d'une présentation descriptive des EROA, j'ai composé mon propos en trois temps :

- Ce que sont les EROA en tant que dispositif d'action culturelle en établissement.
- La relation de la notion de projet d'établissement à l'idée de dimension artistique, et les problématiques que la nature de cette relation me paraît induire.
- Une esquisse des engagements que suppose la notion de compétence aux œuvres dans ce que tiennent des apprentissages scolaires.

Que sont les EROA ?

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) sont un dispositif d'action culturelle ancré dans des territoires au moyen des établissements scolaires. Ils développent des démarches de rencontres, entre des élèves et des créations artistiques, dans la volonté d'une récurrence de cette situation d'expérience de l'œuvre authentique.

Les EROA sont nés, à partir du constat dressé en 1990 dans l'académie de Lille, de la forte iniquité de l'accès des élèves aux créations et à la culture. Une enquête associant le Rectorat, la Direction régionale des affaires culturelles, les chefs d'établissements et les professeurs d'arts plastiques des collèges, avait mesuré que seuls 4% des collégiens bénéficiaient alors, dans le temps scolaire encadré, d'une possibilité de voir des œuvres authentiques dans des musées ou des centres d'art. L'invention des EROA était une réponse articulée à d'autres pour réduire cette inégalité. L'ensemble de ces mesures se sont en effet organisées autour de deux axes : un premier correspondant au mouvement d'amener les élèves aux œuvres ; un second travaillant à amener les œuvres aux élèves. Les services éducatifs des structures culturelles dédiées à la conservation et à la diffusion de la création artistique furent renforcés, un partenariat historique avec le Fonds régional d'art contemporain (« des élèves à l'œuvre ») permettant des prêts d'œuvres de la collection dans des collèges et des lycées a été développé. Les EROA devaient permettre de pérenniser cette dernière démarche, en la prolongeant et en élargissant le champ des partenariats.

- Les EROA : un dispositif qui vise la construction des partenariats au niveau de chaque EROA.

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art sont un réseau constitué, selon les années et les programmations, de 35 à 40 galeries à vocation pédagogique en établissements (principalement implantées dans des collèges du Nord et du Pas de Calais, des lycées généraux et professionnels, dans deux centres IUFM) :

- ils sont ouverts sur leur environnement scolaire et social, soutenant le principe que les établissements sont des lieux de culture qui peuvent contribuer à l'aménagement culturel du territoire, en priorité dans des secteurs éloignés de la culture pour des raisons géographiques ou sociales ;
- chaque EROA est animé par une équipe pluridisciplinaire, souvent coordonnée par un professeur d'arts plastiques ; cette équipe conçoit le projet culturel et pédagogique de l'EROA et le soumet annuellement au groupe de pilotage académique/régional des EROA pour validation et accord de versement de subventions ;
- le réseau est encadré par un groupe de pilotage éducation et culture (Rectorat/Drac, ces deux instances de l'État étant les promoteurs du dispositif), par une équipe opérationnelle de deux professeurs chargés d'une mission de suivi et par un cahier des charges¹ ;
- les EROA sont soutenus, dans le cadre de partenariats institutionnels, par les collectivités territoriales de tutelle des établissements du second degré, qui ont associé le dispositif à leurs projets de développement culturel, participent à leurs dépenses de fonctionnement et aménagent des locaux ;
- les EROA travaillent dans le cadre de partenariats culturels institutionnels et privés (musées en France, en région et hors région, collectionneurs indépendants, galeries d'art, également des collections publiques et privées en Belgique, Hollande, Allemagne et Grande-Bretagne, des FRAC de plusieurs régions, le Fonds national d'art

¹ Cahier des charges des EROA, en téléchargement sur le site Internet des EROA de l'académie de Lille : http://www4.ac-lille.fr/~aperoa/article.php3?id_article=24

contemporain, ...); ces partenariats sont fondés entre chaque EROA et ces possibles partenaires sur le principe d'un projet pédagogique et culturel et de prêts de d'œuvres sur de courtes durées ;

- depuis 1996, année de création du dispositif, près de 500 expositions présentant environ 380 artistes ont été réalisées avec, à chaque fois, des accompagnements pédagogiques et la présentation des œuvres accueillies à tous les élèves de l'établissement ;
- les projets des EROA sont inscrits dans le monde de la création en arts plastiques, en architecture et paysage, en photographie, en audio-visuel de création, en création numérique, en design ; exposant des démarches et des œuvres contemporaines, et, chaque fois que possible, des dialogues entre art vivant et œuvres patrimoniales ;
- un effort soutenu vise à ouvrir désormais le dispositif aux enseignants du premier degré ;
- on peut évaluer que depuis 1996, plus de 300 000 élèves, comptabilisés comme visiteurs cumulés sur le total des expositions, ont été concernés par ce type d'expérience pédagogiquement encadrée de rencontre avec l'œuvre d'art.

La relation de la notion de projet d'établissement à l'idée de dimension artistique et les problématiques que la nature de cette relation paraît induire.

- Comment et pourquoi hiérarchiser les priorités éducatives entre les enseignements artistiques et l'axe d'éducation artistique et culturelle d'un projet d'établissement ?

Quand je me suis saisi de l'intitulé de la table ronde, il m'a semblé – peut-être à tort - qu'il laissait supposer un placement des créations artistiques, mises au regard des élèves à l'école, dans un rapport de conséquences, a priori naturelles, à la notion de projet d'établissement : un instrument éducatif, en l'occurrence le projet d'établissement, dont un des axes possibles, en l'espèce son axe artistique et culturel, conduirait à une cause scolaire, au demeurant la présence d'objets ou de faits artistiques et culturels dans la volonté d'instruire. En est-il ainsi ? Seulement ainsi ? Nécessairement dans cette forme de séquence ?

Ne convient-il pas de se demander si, bien avant que le principe d'une présence des arts et de la culture ne soit fixé comme une exigence à tous les projets d'établissement, un travail portant sur les dimensions artistiques et culturelles n'était pas déjà conduit depuis longtemps dans l'école² ? Le cas échéant, que renforce le projet d'établissement ou que peut-il suppléer ? Il existe bien un ensemble d'enseignements scolaires généraux qui comportent tous des composantes et des objectifs culturels. Au sein de ces enseignements scolaires, des enseignements artistiques obligatoires soutiennent précisément la formation générale par les apports de leur nature spécifiquement artistique³. A savoir, l'inscription des connaissances qu'ils transmettent dans les fondamentaux de la création artistique qui est approchée dans ses processus et dans ses manifestations ; l'ouverture récurrente des élèves dans le temps scolaire sur les univers contemporains et historiques des arts et de leurs langages ; l'apport d'outils pratiques et conceptuels permettant l'élaboration d'un accès autonome à la dimension artistique et culturelle dans la pluralité de ses expressions⁴.

² De ce point de vue, au-delà de la problématique des arts dans l'enseignement scolaire, il apparaît important de situer les relations des arts à leurs institutions, voir l'ouvrage de Gérard Monnier, *L'art et ses institutions en France, de la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, « Folio-Histoire », 1995.

³ Programmes des enseignements artistiques au collège (classe de 6°, BOEN n°48 du 28 décembre 1995 ; classes de 5° et 4°, BOEN n°1 hors série du 13 février 1997 ; classe de 3°, BOEN n°10 hors série du 15 octobre 1998) et au lycée d'enseignement général et technologique (BOEN n°2 et 3 hors série du 31 août 2001).

⁴ Voir préambules des programmes des enseignements artistiques du collège et du lycée.

Sans doute, sur le plan culturel, la qualité d'un projet d'établissement serait de donner un sens renforcé à cet ensemble, formé des enseignements artistiques et des visées culturelles de toutes les disciplines enseignées, et d'en augmenter la portée dans des prolongements ou des apports particuliers plus largement ouverts sur les créations et le monde de la culture. Le problème porte alors moins sur l'invention d'un nouveau concept d'éducation artistique et culturelle que sur la nécessité de bien penser des intersections entre l'idée générale de culture à laquelle est attaché l'enseignement scolaire français (des référents communs et une capacité d'émancipation), les fondamentaux développées par les enseignements artistiques obligatoires et donc communs à tous les jeunes français de l'école au collège (des outils pour comprendre des processus et des inscriptions - dans l'espace et dans le temps - de la question de la création) et les déploiements soutenus par un projet artistique et culturel d'établissement (des parcours et des expériences culturelles pour des élèves placés en situation de présence effective aux manifestations de la création artistique).

- Faire l'expérience de l'œuvre à l'école : solution aux maux de l'élève ou perspective scolaire ?

En matière de parcours et d'expériences culturelles et artistiques pour les élèves de nombreuses questions s'enchaînent. Par exemple, dans les arts plastiques ou visuels, quelles œuvres, quelles pratiques et quels faits culturels faut-il appeler ? A quels moments et de quels lieux professionnels procéder pour les enseignants dans la diversité de leurs cultures disciplinaires. Dans quelles intentions ? Dans une école, un collège ou un lycée, est-ce la rencontre de quelques professeurs avec une œuvre particulière qui précède ou fixe la définition de l'axe artistique et culturel du projet d'établissement ? S'il en est ainsi, ne conviendrait-il pas que chacun s'interroge aussitôt, sans briser l'élan, quant à la pertinence de la valeur éducative d'un choix ainsi focalisé et tenu. Ou bien, est-ce un besoin scolaire flagrant qui doit conduire, soit à isoler un domaine artistique ou une œuvre, soit à vouloir embrasser tous les arts et toutes leurs formes d'expressions, pour traiter ce besoin ? Dans quelles proportions un besoin lié aux apprentissages scolaires ne se fait-il pas davantage l'écho d'un manque ou de maux sociaux ? Dans ce cas, quelle est la nature de ce manque dans son rapport aux créations et quelle est l'attention apportée à l'intégrité des œuvres dans le traitement éventuel des maux qu'il recouvre ? Ce dernier point invite à prendre la mesure, dans de nombreux discours sur l'éducation artistique, de la part accordée à la croyance en une vertu intrinsèquement curative des arts.

Cette séquence du propos engage les finalités. Tirant un court instant l'exposé vers les EROA, il convient de préciser que ceux-ci sont tous nécessairement situés dans des projets d'établissements. C'est une des conditions de leur cahier des charges⁵. Pour autant, dans le cadre du projet d'établissement, l'objectif d'un EROA est-il strictement de parvenir à amener des œuvres aux élèves ? C'est un but en soi. Et ce n'est pas si simple d'y parvenir. Cela demande du temps, de l'énergie et beaucoup de force de conviction. Pour autant, dans l'opportunité de ce mouvement, qui culturellement fait événement dans un établissement, est-il suffisant d'espérer que d'une exposition émerge toute seule une incidence éducative ? Il s'agit davantage, par ce moyen des EROA, de contribuer à forger dans l'école une compétence aux oeuvres, pour les élèves et pour les enseignants. Vouloir tenir une compétence aux créations demande une mise en cohérence des engagements éducatifs. Tout d'abord, de reconnaître que les fondamentaux de cette compétence visée pour tous les élèves doivent se développer dans les enseignements artistiques. Ensuite, de travailler à en augmenter les opérationnalités, pour le plus grand nombre possible d'élèves, dans le rapport concret aux créations que permet la situation de rencontre avec l'œuvre d'art. Expérience de la dimension artistique qui doit elle-même être reprise, par élèves et

⁵ Cf. Cahier des charges des EROA.

par les professeurs, dans l'exercice d'une réflexion sur les conditions de cette situation de rapport aux œuvres.

- Se situer dans les diverses compréhensions de l'idée de dimension artistique.

En ce qui concerne la notion de projet d'établissement, nous savons bien de pratiques et de constats : premièrement, que ses définitions administratives et ses objectifs éducatifs ne correspondent pas toujours avec la réalité effective de sa mise en œuvre ; deuxièmement, que les descriptions qui le précèdent et l'accompagnent ne sont pas toujours à la hauteur des qualités de son inscription pédagogique ou inversement ; troisièmement, que l'opérationnalité des actions qu'il structure est toujours complexe à quantifier. Malgré tout, nous parvenons à nous faire une représentation assez stable des contours et des déploiements d'un projet d'établissement. Notre représentation de l'idée de dimension artistique et culturelle est-elle aussi communément cernée que celle de projet d'établissement ?

L'appellation d'éducation artistique et culturelle fait surgir des représentations consensuelles et positives. Nul enseignant, soucieux du développement et de l'épanouissement des élèves, ne saurait réfuter ces valeurs relativement progressistes. Mais, si nous dépassons ces représentations collectives et leurs résonances, qu'entendons-nous individuellement du mot artistique ? A nouveau les questions sont nombreuses et il n'est pas inutile d'en énoncer quelques unes. Entendons-nous le mot artistique dans le champ des créations dites artistiques et, dans ce cas, quelle est la nature objective des créations que nous entrevoyons ? L'entendons-nous dans le monde de l'école en tant qu'obligation d'éducation ? Nous sert-il à fixer la limite des valeurs portées par les créations qui seraient éligibles à la culture scolaire ? Et dans ce cas, à partir de quoi raisonnons-nous ces valeurs ? Les pensons-nous de notre culture personnelle, de nos marqueurs sociaux ou de nos acquis humanistes ? Quelle part de nos considérations relève de la sphère de nos repères individuels, de notre histoire singulière et des acquis humanistes communs que doit développer l'école ? Par ailleurs, à quoi correspond cette notion de dimension rapportée à l'idée d'artistique ? S'agit-il avant tout d'un rapport, dans l'espace et dans le temps, d'ordre physique ou mental, entre des objets, des êtres, des représentations et des idées ? Est-ce une direction prise par un réseau de significations attachées à une création tournée vers l'autre ? En quoi considérer que les créations sont intrinsèquement tournées vers l'autre garantirait que l'idée d'œuvre ne soit pas réduite à une stricte représentation en tant qu'objet ? La dimension artistique, est-ce un intervalle plus ou moins étendu entre un artiste, une création et des regardeurs ? Quelles sont les amplitudes possibles de cet intervalle ? Doit-on en considérer la valeur dans sa qualité à représenter ou à traduire du sens commun ? Ou bien, cette valeur peut-elle aussi être reconnue dans son pouvoir à caractériser une échappée possible à tout sens commun ?

Usuellement, est artistique ce qui renvoie chacun à l'idée commune d'œuvre d'art. Est également artistique, ce qui produit un contentement personnel dans la perception de diverses manifestations esthétiques. Peut primer, dans la perception de ces manifestations, la recherche d'une bonne résonance avec les normes de son beau à soi. C'est alors l'ordre de nos préférences qui exerce un pouvoir sur la capacité de penser plus globalement ce qui est artistique. Un tableau issu d'un agencement plastique, un ensemble décoratif inscrit dans une architecture, la décoration d'un plat au restaurant sont alors tous également artistiques. Dans ses usages les plus courants, est artistique ce qui est globalement relatif aux arts (un consensus qui ne dit pourtant guère du spécifique des créations), mais aussi ce qui confirme une valeur personnelle du beau ou du joli pour soi (des possibles stéréotypes aux inerties puissantes).

La notion d'œuvre est elle-même travaillée par ces orientations. A un premier niveau d'appréhension, elle se révèle souvent rattachée à l'idée d'un achevé : l'objet tableau, l'objet dessin, l'objet sculpture, ... Cet achevé est aussi soutenu par un ensemble de formes identifiables

qui garantissent que l'on regarde bien une œuvre : un genre comme le portrait, un registre d'expression comme la figuration, une mise en regard comme un encadrement ou un socle, ... En quelque sorte, il s'agirait ainsi de nous reconnaître dans ce nous reconnaissons en tant que résultat admissible d'une création⁶.

La conscience de cette pratique du terme artistique dans le langage usuel poserait alors l'utilité d'être attentif aux tensions qu'elle sous-tend. Notamment, celles qui s'exercent entre la recherche de repères communs ou d'un universel dans les arts et l'affirmation du singulier chez les auteurs, ou du banal d'un beau pour soi chez le plus grand nombre des regardeurs. La première tendrait à épouser les valeurs universelles recherchées par l'école. La seconde, dans ce qu'elle exacerbe les singuliers des créateurs ou des regardeurs, pourrait parfois contredire ces mêmes valeurs portées par l'école⁷. Mais, puisqu'il est question d'éduquer à la dimension artistique et culturelle, en particulier par le levier d'un projet d'établissement associant de multiples partenaires, est-il concevable dans l'école d'éduquer les autres à son beau à soi ou à un beau défini par ceux qui en dominent le consensus ? S'agit-il même d'éduquer seulement à une certaine idée du beau, fut-il collectif ou individuel, universel ou singulier ?

- Reconnaître la pluralité des créations est un travail inscrit dans les valeurs communes de l'école.

Il faudrait bien considérer que travailler à permettre aux élèves de s'ouvrir à la dimension artistique engagerait à tenir compte d'un principe des diversités. De ce point de vue, il conviendrait de s'attacher à ce que les regards des élèves ne soient pas tournés vers un registre unique de création. Unicité des formes d'expression qui pourrait être doublée d'un dénuement, devant des créations méconnues ou mal identifiées, à donner leur sens aux faits artistiques. Ce qui, au-delà, pourrait livrer les élèves à toutes sortes d'autofictions, au prétexte de les faire parler à partir des œuvres. Car l'opinion la plus rapidement attachée à l'exercice supposé des diversités, en matière de création artistique, paraît souvent tenir à des formes d'interprétations tournées vers soi. Ce n'est pas le moindre des lieux communs et des pertes de sens que d'apporter de la valeur à une œuvre au motif que chacun pourrait y voir ce qui lui convient. La multiplicité de telles interprétations ne soutient guère la reconnaissance de la pluralité des créations, ni celle des polysémies possibles d'une œuvre prise isolément⁸. Les perceptions qu'ont tous les observateurs d'une création, en fonction de leurs visées propres, peuvent marquer des décodages en contradiction avec les visées de l'auteur, jusqu'en perdre l'œuvre.

La reconnaissance de la pluralité des langages, des écritures et des mises en regard, comme l'une des conditions de l'exercice des créations par leurs auteurs, semble un principe moins répandu du travail sur les diversités. La pluralité des pratiques artistiques et de leurs inscriptions culturelles travaille pourtant le champ de l'art. Elle nourrit des continuités, des ruptures et des renouvellements. Elle enrichit et instruit, somme toute, des débats sur la question de la création elle-même. Ce principe des diversités que sous-tend la pluralité des créations artistiques, il convient d'apprendre à le faire repérer dans la nature des expressions qu'assument les artistes et à le situer dans ses qualités à soutenir l'exercice d'une pensée de la divergence.

Sur le plan des enseignements artistiques, cela désigne une part conséquente de l'effort pédagogique qu'ils consentent dans l'économie que leur donne l'école⁹ : apporter aux élèves des

⁶ Voir notamment sur ces questions l'ouvrage de Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Les éditions de Minuit, 1992.

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ Notamment, voir les programmes d'arts plastiques pour le collège et pour le lycée d'enseignement général et technologique.

moyens d'expression et des outils conceptuels pour produire, identifier et situer des créations artistiques. Egalement, dans les articulations qu'ils opèrent entre conception et production, réception et perception, acquisition et réflexion, d'instruire étape par étape les élèves d'une capacité à se situer vis-à-vis d'une œuvre que l'on apprend à considérer comme une proposition artistique. Il s'agit, de la manière dont cela peut s'exercer dans la continuité des histoires scolaires, de rendre les élèves au niveau qui leur est accessible : capables de penser la création dans la diversité de ses déploiements ; capables de se penser auteurs d'une expression artistique personnelle, capables de penser leur rapport personnel aux œuvres et à la dimension collective des perceptions qu'engagent les créations artistiques.

Dans l'axe d'éducation artistique et culturelle d'un projet d'établissement, c'est peut-être dans la mise en œuvre de situations permettant un rapport concret aux œuvres et aux créations vivantes que se pose l'opérationnalité de la démarche éducative à entreprendre. En s'appuyant sur les fondamentaux artistiques construits dans les enseignements artistiques obligatoires, ainsi que sur les outils culturels développés dans l'ensemble des disciplines générales, il est possible de construire une grande diversité d'actions fondées sur cette finalité d'apprendre à penser son rapport aux œuvres. Celles-ci peuvent s'édifier, à l'intersection des domaines de création enseignés et des formes d'art qui ne font pas nécessairement l'objet d'un travail pédagogique soutenu sur l'ensemble de l'enseignement scolaire général commun de l'école et du collège.

- Passer de l'idée d'évènement culturel dans un établissement à l'élaboration de situations d'œuvres à l'école.

L'une des problématiques principales des EROA s'exprime dans l'intitulé même du dispositif. Le contour général est en effet globalement celui d'une galerie à vocation pédagogique en établissement : un espace dédié, où des œuvres puissent être vues prioritairement par un public scolaire¹⁰. Dès l'élaboration des EROA, la notion de galerie d'art devait être rapidement écartée par les promoteurs du dispositif, moins par les pratiques et les modes opératoires culturels qu'elle connote, que par le souci d'une inscription précisée dans le monde de l'école. Mettre l'accent dès l'intitulé sur la notion de rencontre, c'était en effet signaler que le travail serait centré sur ce qui interagit entre des élèves et des créations artistiques (des regards, des énoncés, des émotions, des réfutations, des déplacements, des corps en présence aux œuvres, des activités, ...), et pas seulement sur le débouché d'une présentation d'objets culturels dans un espace encodé par ses fonctionnalités (des murs et des cimaises qui suspendent, des socles qui élèvent, des vitrines qui enchâssent, la lumière qui ponctue ou souligne, ...).

Une des problématiques des EROA est donc de tenir simultanément, dans le prolongement des enseignements scolaires usuels, les fils de deux ambitions qui ont trait à l'éducation artistique et culturelle. Une première ambition est culturelle, en donnant un espace et du temps à ce qui peut interférer entre les cultures premières des élèves (sédiments ou reflets d'appartenances et de valeurs, représentations mentales initiales et univers familiers ou connus) et les pratiques singulières des artistes, instruites de cultures secondes construites de leurs connaissances et de leurs fréquentations informées des mondes de la création (additions ou affrontements à dessein de valeurs universelles ou personnelles, créations tournées vers ses regardeurs les projetant parfois vers un inconnu ou un indicible)¹¹. Une seconde ambition est nécessairement scolaire, en donnant une définition éducative aux objectifs visés autour de deux axes principaux : construire des situations d'œuvres qui ouvrent à des opérations pédagogiques ;

¹⁰ Se reporter au cahier des charges des EROA.

¹¹ Voir sur certains aspects, hors l'école, mais ancré sur la question de la culture et des valeurs qu'elle affronte, l'article de Christian Ruby, *Comment s'orienter dans la querelle de la culture ?*, publié dans « Les nouvelles d'Archimède », journal de l'université des sciences et technologies de Lille, n°37, spécial colloque : A propos de la culture », 2, 3 et 4 novembre 2004, Aéronef, Lille.

développer des expériences de dialogues et de regards croisés entre des élèves et des créations, des disciplines et des faits artistiques.

Construire des situations d'œuvres ne se réduit pas à agencer une exposition dans un espace dédié, mais incite à en penser à chaque fois, selon la nature des créations et des énoncés qu'elles soutiennent, l'agencement des œuvres aux gens et aux lieux dans une finalité scolaire. Développer le croisement des regards engage l'élaboration pédagogique afin de créer cette possibilité faite aux élèves d'une expérience concrète de l'œuvre d'art, souvent augmentée de la présence des artistes. C'est en conséquence faire appel à des compétences variées et complexes à rassembler : travailler en équipe pédagogique, mutualiser des ressources culturelles ou techniques, favoriser des pratiques coopératives entre enseignants ou entre élèves, concevoir un projet culturel, en gérer les données budgétaires et en maîtriser les aspects techniques. Dans une situation encore souvent inédite dans l'école, c'est aussi viser l'apprentissage, par des approches polysensorielles, des capacités nécessaires à recevoir l'œuvre dans sa réalité vraie, soulagée des pertes de ses représentations (images des œuvres, discours sur l'œuvre, ...) : perception de la multiplicité de ses déploiements dans ses relations à l'espace qui engagent souvent le corps du regardeur ; perception de sa matérialité dans ce qu'elle fait sens en soi ou soutient l'intention de l'œuvre ; perception de sa puissance à représenter et à donner à voir des faits, des états, des signes, des idées, des inédits ou des différences, là où le verbal est épuisé ou inopérant, seul.

La problématique de l'apprentissage d'une compétence à l'œuvre.

J'achèverai cet exposé par les questions que pose le principe d'un apprentissage à l'école de la compétence à l'œuvre. Je l'aborderai moins dans ses méthodes et ses dispositifs que dans ce qu'elle requiert des enseignants pour s'y rendre disponibles et en instruire leurs élèves.

Christian Ruby, dans son essai *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*¹², développe des réflexions qui touchent à la fois aux problématiques d'une compétence du citoyen à l'œuvre et aux débats sur l'emprise des politiques culturelles publiques sur les considérations de la culture dans les sociétés démocratiques.

Je mettrai ainsi en perspective les engagements professionnels attendus dans la mise en œuvre des EROA : acquérir les moyens et les outils nécessaires à élaborer une rencontre entre des œuvres, des artistes et des élèves.

- Les créations artistiques sont-elles toujours compatibles avec les représentations valorisées par l'école ?

La question d'une compétence à l'œuvre, considérée comme une construction et non comme un don ou un aléatoire, me semble une condition nécessaire, professionnelle et éthique, à toute réflexion sur la démarche de projet d'éducation artistique et culturelle dans une école ou un collège. Cette démarche fut-elle inscrite au sein d'un projet d'établissement, à sa périphérie ou tout en dehors.

Soutenir le rapport à la dimension artistique, par l'expérience de l'œuvre d'art réelle, paraît engager la mise en exercice des convictions artistiques et culturelles personnelles dans la relation aux œuvres. Ce qui, nous l'avons dit, peut embrayer rapidement sur des tensions entre la sphère des convictions intimes et la capacité à se défaire positivement de celles-ci dans le rapport collectif ou public aux œuvres. Il s'agit de se dessaisir ou d'écarter les seuls repères personnels afin de tenir à distance, à la fois leur pouvoir à produire l'exclusion de l'autre, en l'occurrence cet

¹² 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.

autre qu'incarne une œuvre dans sa singularité, et leur capacité à fermer ainsi un accès à l'altérité. Pour autant, ce dessaisissement des seuls stéréotypes ou des représentations personnelles tient-il la possibilité de faire vivre par les arts un universel à l'école? D'autre part, sur quels piliers ou quelles valeurs se fonde cet universel dans l'école ? Dans l'école et en dehors de l'école, quel est le poids de l'histoire des idées ou des lieux communs sur l'art dans leur rapport à la perception de l'intérêt des inventions artistiques récentes ou aux tentations des retours à l'ordre¹³ ?

Les valeurs de l'école appellent aux repères communs, et conséquemment à de possibles consensus entre certaines formes de culture et la culture scolaire. Elles sollicitent moins aisément les profits possibles à prendre des débats sur ce que les créations authentiques ont de déceptif. Précisément, quand elles ne correspondent pas immédiatement à ce que nous reconnaissons comme de l'art. Les regards et l'attention se tournent plus facilement vers des formes d'expression plus assurément œcuméniques. Il faut pourtant bien considérer, et admettre, que le monde de la création artistique n'est pas un univers dédié, même partiellement, à la fabrication d'objets culturels convenant à l'école. Dans son mouvement propre, la création artistique ne se produit pas dans une volonté de réaliser des expressions conformes ou dissemblables aux représentations culturelles scolaires les plus usuelles. Pour le monde éducatif, se situer à l'intersection de la dimension artistique et d'un projet d'éducation culturelle dans l'école, supposerait bien qu'il faille travailler sur des représentations mentales où ne s'exprimeront pas que des valeurs culturelles d'emblées consensuelles. Les œuvres, et par devers elles la dimension artistique à laquelle elles ouvrent, appellent à un effort - autant le dire à un travail - afin d'être perçues pour ce qu'elles sont. C'est-à-dire à leur juste valeur : des expressions assumées par des artistes, souvent critiques ou sujettes à faire polémiques ou à réitérer la question de la création artistique. Au demeurant, un ensemble de situations et de débats susceptibles d'être à la portée des outils de l'école et que l'on peut apprendre aux élèves à discuter.

- En quoi et ce sur quoi il convient de s'exercer pour surmonter les possibles obstacles à la construction d'une compétence à l'œuvre.

La conscience d'un effort à produire pour percevoir et s'approprier une œuvre, pourtant bien en écho avec les valeurs de travail et d'émancipation de l'éducation, peut se heurter à trois sources principales d'obstacles¹⁴ :

- Celle des malentendus qui ne manquent pas de surgir des pratiques courantes de la relation scolaire à la culture où les œuvres sont instrumentalisées ;
- Celle de l'illusion scolaire, doublée souvent d'une dénaturation cognitive, de la croyance répandue en la valeur pédagogique en soi de la créativité, ce qui conduit un grand nombre de militants ou d'observateurs de la cause des arts à l'école à faire de l'éducation artistique une singulière boîte noire – ou une boîte magique - sans autre effet visé que de développer parfois la créativité chez quelques uns ;
- Celle de l'épuisement des forces de la création artistique, lié à l'idéal de l'artiste, qui est pourtant défini de moins en moins dans sa singularité d'artiste créant, que comme potentiel pédagogique omniscient de toute l'éducation artistique.

¹³ Sur ces questions, précisément inscrits dans le champ des créations artistiques en arts plastiques et sur les débats de la modernité, voir les deux essais de Benjamin H.D. Buchloch, *Formalisme et historicité, Autoritarisme et régression, deux essais sur la production dans l'Europe contemporaine*, Paris, éditions du Territoires, 1982.

¹⁴ Ces obstacles, ici partiellement reformulés à partir de leur croisement avec les pratiques observées dans l'école et les dispositifs culturels qui les soutiennent, sont définis dans un article de Christian Ruby, *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*, texte d'une conférence prononcée durant le stage dédié aux espaces rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) de l'Académie de Lille, en mars 2006. Téléchargement sur le site Internet arts plastiques de l'Académie de Lille : http://www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/textFrameset.htm

Ces trois facteurs d'obstacles ne sont pas sans risque d'accélération du recul du principe fondamental que l'école est le premier lieu où, pour tous, se forgent les outils qui permettent de reconnaître des œuvres comme des œuvres d'art et non comme des produits culturels.

Dès lors, comment cerner à profit les conditions d'une construction, dans le plus grand nombre possible de lieux d'éducation et pour le plus grand nombre d'élèves, d'une compétence à l'œuvre ? Cela supposerait, comme dans tous les apprentissages qui visent à grandir l'autre en connaissances pour l'émanciper, que les professeurs et les élèves acceptent de s'ouvrir à un autrement et à autre chose en se déplaçant de leurs positions initiales sur la culture et sur les univers de la création. Ce qui sous-entend que le travail à faire en ce sens sera soutenu. Sur les quelques six exercices qu'a désigné Christian Ruby¹⁵ dans une conférence donnée aux professeurs engagés dans les EROA, j'en reformulerai quatre :

- interroger ses compétences disponibles, celles que l'on a et celles auxquelles on peut accéder, ce qui revient à consentir à ne pas les avoir toutes, et d'accepter d'être positivement ignorant de ce que l'on ne sait pas encore reconnaître ;
- identifier les exigences et les nécessités de la perception d'une oeuvre en tant qu'un processus qui engage d'y consacrer du temps et de l'espace, ainsi qu'une disponibilité à entrevoir qu'il ne faut pas se tourner seulement vers le seul genre de création auquel on prête crédit ;
- poser la question d'un exercice d'une attention aux œuvres, qui demande l'observation et l'interprétation, afin de ne pas s'illusionner que l'on connaît un fait artistique de ce que l'on en a seulement entendu au préalable de sa perception ;
- être conscient qu'un objet artistique est tourné vers tous, et que, de ce fait, dans une perception publique ou privée, des interférences entre ses regardeurs sont activées.

Il revient aux enseignants de se saisir du profit qu'apporte un travail d'éducation des élèves à la capacité à regarder ensemble des faits artistiques sur lesquels s'exerce la divergence. Ceci s'apprend, peut et doit se construire dans l'école. Cela suppose que chaque opérateur - enseignements artistiques, dispositifs d'éducation artistique et culturelle, partenaires culturels de l'école - soit vigilant à ne pas confondre les fins et les moyens. Notamment, que l'école ne se prive pas de ses forces propres, en la matière des enseignements artistiques dédiés et récurrents, associés à une ouverture soutenue d'un grand nombre d'enseignants aux objets culturels.

¹⁵ Voir également, Christian Ruby, *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*, texte d'une conférence prononcée durant le stage dédié aux espaces rencontre avec l'oeuvre d'art (EROA) de l'académie de Lille, en mars 2006. Téléchargement sur le site Internet arts plastiques de l'Académie de Lille : http://www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/textFrameset.htm

Liste des artistes dont une ou plusieurs œuvres ont été présentées dans les EROA de l'académie de Lille depuis 1996 (liste arrêtée au 1^{er} septembre 2006) :

Abbalea Martine	Cartier Bresson Henri	Doisneau Robert	Herbin Auguste
Accettone Jean-Louis	Castiglioni Achille	Doré Gustave	Herlemont Vincent
Aeschbacher Arthur	Cauchy Stéphane	Downsbrough Peter	Hers François
Agnias Bernard	Cazal Philippe	Driessens Erwin	Hervé Lucien
Alvarez-Bravo Manuel	César	Ducaté Marie	Hokusai
Andes François	Chabas Paul-Emile	Duchêne Gérard	Houtin François
Angelino	Chen Chieh Jen	Dufrêne François	Hoyez Jacques
Appel Karel	Chevalier Erik	Dumont Bruno	Hu Géorgine
Art Spiegelman	Chiron Eliane	Durham Jimmie	Hubaut Joël
Autogena Lise	Chopin Florent	Egana Migel	Hugo Jean
Ayme Albert	Claerboudt David	El Baz Mohamed	Hunter Nathalie
Azambourg François	Clément Gilles	End Paul	Imbert Aurélien
Aziz Anthony	Closky Claude	Erro	Jaffrenou Michel
Bachiri Brahim	Coche Daniel	Everaert Patrick	Jean-Dit-Panel Lydie
Balcou Béatrice	Cogghe Rémy	Fabre Arno	Jollant Patrick
Balkenhol Stephan	Coiffier Sophie	Fabre Jan	Jolle Sven't
Ban Shigeru	Connansky Loïc	Faucon Bernard	Jolly Francis
Barry Robert	Corillon Patrick	Favier Philippe	Josso Judith
Bartoloméo Joël	Cormier Jean-Luc	Felten-Massiger	Julien Jacques
Baxter Glen	Corpet Vincent	Feret Arnaud	Kalvar Richard
Bazin Philippe	Cossu Antonio	Filliou Robert	Kasimir Marin
Bedarrides Fred	Courbot Didier	Fischli Peter et David	Keita Seydou
Ben	Couturier Stéphane	Weiss	Kolar Jiri
Ben Bella Mahdjoud	Coville Marc	Flavin Dan	Koons Jeff
Benault Stéphane	Cragg Tony	François Pascal	Kopp Jan
Blais Jean-Charles	Craig Martin Michael	Friedlander Lee	Koraïchi Rachid
Blanckart Olivier	Crasset Matali	Friedmann Gloria	Korczak Tomaslewska
Blaussylde Maurice	Cucher Sammy	Froment Isabelle	Eva
Bloch Pierrette	Cueco Henri	Gaby	Koudelka Joseph
Blocher Sylvie	Cueco Marinette	Gadanne Bertrand	Kriembul
Bohm Pierre-Yves	Czuka Liliane	Gardulski Marek	Kruger Barbara
Boilly Louis-Léopold	D'O Honoré	Geelen Désiré	Kuppel Edmund
Boldyreff Olga	Dance Robin	Géneau Xavier	Lam Wilfredo
Boltanski Christian	Darrot Nicolas	Gerz Jochen	Lambert Xavier
Bonnefoi Christian	Daumerie François	Gette Paul-Armand	Lanz Eric
Bonnot Joseph	Davies Richard	Giacomelli Mario	Larrayadiou Eric
Bosquier Joseph	Deboosere Patrick	Gignoux Manon	Lavier Bertrand
Bouchain Patrick	Degroote Ludovic	Goldsworthy Andy	Le Bozec Yvan
Boucq François	Delhay Jean-François	Goya Francisco	Le Gac Jean
Bougelet Patrick	Delvoye Wim	Graciela Iturba	Le Junter Frédéric
Bouillon François	Demand Thomas	Grisor Dominique	Lebret Patrick
Bouillon Michel	Demeny Georges	Guardi Francesco	Lefever Frédéric
Bourgeois Louise	Deroo Gilles	Gudin Théodore	Lefranc Bérange
Bourquin Pierre	Deschepper Philippe	Guerbadot Bernard	Léger Sylviane
Bousmaha David	Desgoffe Alexandre	Guerrin Rémi	Legrand Bérénice
Boutin Marie-Noëlle	Despicht Olivier	Gueux Jacqueline	Leisgen Barbara et
Braeckman Dirk	Det'Lef Runge	Guilleminot Marie-Ange	Michael
Brus Günter	Devresse Patrick	Gutierrez Yolanda	Lerat Fabien
Buraglio Pierre	Dezeuze Daniel	Hains Raymond	Leroy Eugène
Bustamante	Di Rosa Hervé	Hamey Didier	Leroy Gauthier
Cage John	Dietman Erik	Hansmann Sylvia	Les Malassis
Calle Sophie	Dijkstra Rineke	Hawkinson Tim	Lesieur Hervé
Carré Cédric	Dirits Edvard	Hélejules Sophie	Lesteven Claire
Carrier-Belleuse –	Dityvon	Helleboid Marc	Levy Carol
Albert Ernest	Dix Otto	Henni Akim Abdel	Lhotellier Henri

Lingenheld Horric	Panchouette	Sgorecki Vladimir
Link O.Winston	Présence	Shannon Thomas
Loder Konrad	Paolini Giulio	Sherman Cindy
Long Richard	Paquet Marielle	Sivan Eyal
Lopez Menchero Emilio	Pariante Laurent	Skryzak Richard
Lubac Marcel	Parr Martin	Snow Michael
Luquet Baudoin	Parreno Philippe	Soret Fabien
Luttgens Wolfgang	Pasquiers Olivier	Sorin Pierrick
Maas Stephan	Paysant Michel	Spoerri Daniel
Mac Caslin Matthew	Paz Alicia	Starck Philippe
Madé	Peinado Bruno	Stas André
Madiot Thierry	Perez-Paul Emmanuel	Stega Janusz
Maignant Anne-Sophie	Pernot Laurent	Suel Lucien
Marcoz Hélène	Pettibon Raymond	Sugimoto
Marien Marcel	Picabia Francis	Sugimoto Hiroshi
Martin Al	Pincemin Jean-Pierre	Thaveaux Jeannine
Martin Fred	Piranesi Giovanni	Thomas
Massoudry Hassan	Pistoletto Michelangelo	Tinguaud Jean-Marc
Mathieu Georges	Plossu Bernard	Tinguely Jean
Mayer Pedro	Polidori Ambra	Tissot Boris
Mc Carthy Paul	Pollaci Bruno	Tixador Laurent
Medori Laurence	Pras Bernard	Tomadesso Anne
Mercier Pierre	Prazmowski Wojciech	Trivier Marc
Mesmaecker	Prinz'ivalli Michel	Trousset Alexis
Jacqueline	Quardon Françoise	Turrell James
Messageur Annette	Raetz Markus	Udo Nils
Messageur Frédéric	Ramette Philippe	Vaesen Frédéric
Meurs Marike	Rancillac Bernard	Vanmechelen Koen
Michals Duane	Raynaud Jean-Pierre	Vasarely Victor
Mitchell Joan	Razy Emmanuel	Vedis Sébastien
Mitsolidou Lena	Rebufa Olivier	Vega Braun
Miyaké Issey	Reigl Judith	Vérame Jean
Molinero Anita	Rémi	Verbeke Thierry
Monory Jacques	Richter Gerhard	Vercruysse Jan
Morel Owen	Rigaud Hyacinthe	Verstappen Maria
Morrison	Rist Pipilotti	Viallat Claude
Mourgue	Robbe Valérie	Villeglé Jacques
Mrejen Valérie	Robillard André	Vilmouth Jean-Luc
Mugot Hélène	Romero Betsabee	Vincent Legallois
Muniz Vik	Ross Kate	Viola Bill
Music Zoran	Rotshild Miguel	Vivien Didier
Muybridge Eadweard	Rouit Jean	Vostell Wolf
Muyle Johan	Rousse Georges	Wappenaar Dre
Nauman Bruce	Rybczinski Zbigniew	Warhol Andy
Nedjar Michel	Sadko	Wegman William
Nemo	Salgas Jean-Pierre	Weiner Lawrence
Neves Eustaquio	Saubot Roger	Weiss Hugh
Nishikawa Katsuhito	Schlosser Michel	Wentworth Richard
No Copyright	Schoubroeck	Windels Didier
Oosterlynck Baudouin	Sechas Alain	Wittassek Michael
Opalka Roman	Ségéral Philippe	Wurm Erwin
Opie Julian	Seghers	Wyse Dana
Oppenheim Dennis	Seguin Béatrice	Xenakis Iannis
Oppenheim Meret	Senadji Magdi	Zeimert Christian
Orta Lucy	Servais Raoul	Zgorecki Kasimir
Oursler Tony	Seura-Cordova Gaby	
Panamarenko	Sfar Laurent et Sandra	
	Foltz	