HAL
open science

La référence artistique dans la formation en arts visuels. Choix et lectures de la référence dans le primaire

Didier Vacher

To cite this version:

Didier Vacher. La référence artistique dans la formation en arts visuels. Choix et lectures de la référence dans le primaire. Expressions, 2005, Lire l'image, 26, pp.09-23. hal-02406729

HAL Id: hal-02406729

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406729

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA RÉFÉRENCE ARTISTIQUE DANS LA FORMATION EN ARTS VISUELS. Choix et lectures de la référence dans le primaire.

Didier VACHER
Collège Zena M'Dere, Pamandzi (Mayotte)

Résumé. – Le problème de la référence est récurrent dans la discipline des arts visuels, toujours appelés « plastiques » dans le secondaire. Comment orienter le choix des repères artistiques si l'on prend en compte le contexte de notre culture de masse ? Comment la référence entre-t-elle dans le jeu d'un enseignement partagé entre apprentissages traditionnels de savoirs normés et pratiques mettant en relief des attitudes créatives libérées de toutes contraintes ? Ces réflexions serviront de préliminaires à l'analyse partielle du procédé de la liste officielle destinée aux professeurs des écoles. Cette liste est-elle efficace et souhaitable ? Peut-elle et doit-elle se généraliser, même au-delà des cycles du primaire ? Quelle lecture peut-on en faire ?

Abstract. – The question about references is always important in Visual Art, also called Plastic Art in secondary schools. What does the teacher have to choose if he wants to take in consideration our mass culture ? How do references take place between traditional knowledge and creatives attitudes free from all constraints ? These reflexions will serve as a partial analysis of the official list proposed to primary teachers. Is this list effective and desirable ? Can we use it and do we have to use it, even beyond primary school ? How can one interpret it ?

L'apprentissage des arts visuels commence dès l'école maternelle par une forte articulation à la narration. Cette relation étroite est sous-tendue par la nécessité d'acquérir la maîtrise du langage par tous les moyens disponibles. On sait que l'image dans notre culture occidentale est un support pédagogique jugé idéal depuis que les pères de l'Église ont légiféré sur le bien-fondé de la production des icônes de toutes natures. L'image est ainsi signifiante par définition. Elle est chargée de sens par une opération culturelle. Elle est solidement ancrée dans son rôle de support pédagogique qui persiste dans les processus d'acquisition du langage dès les premiers niveaux de l'enseignement[1]. L'image est, pour la majorité du public, le ré-

1. Tous les ouvrages pour la jeunesse auxquels se joignent les planches illustrées pour l'école, font le parallèle entre image et mot pour faciliter l'apprentissage de la langue.

ceptacle d'une intention à décrypter, le résultat d'une visée éducative, quelle que soit sa portée. Pourtant elle n'est pas que cela. La multiplicité des objectifs servis par l'image perturbe ce schéma simpliste, mais le décodage n'est pas inné et spontané.

L'image d'art ajoute une fonction symbolique à la représentation dite prosaïque. Dans les programmes du primaire, il est noté qu'il faut donner « accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école ». Cette qualification de « symbolique » ne va pas de soi, elle reste à définir avec plus de précision. Comment l'identifier à coup sûr ? Sont-ce les réalisations que les institutions sont en charge de sélectionner et de présenter parmi une multitude de productions contemporaines ? Et d'après quels critères ? Peut-on réduire le symbolique au regroupement de tout ce que l'homme est capable de créer avec « noblesse » ? Mais ce qui est reconnu comme « noble » est défini à son tour par les cadres de la société qui donnent sens à cette acception. Nous sommes de toute évidence face à un problème idéologique qui se trouve à la croisée de valeurs ancestrales et de celles qui tentent de faire évoluer notre sensibilité commune.

Toute classification éclaire des choix de vie. Les valeurs n'évoluent pas avec la même rapidité que nos technologies. Nombreuses sont celles qui, partagées au jour le jour, accusent un net décalage avec des idées novatrices, parfois très médiatisées mais pas toujours efficientes. Ainsi, la notion de métier liée aux savoir-faire, qui jouent de la virtuosité pour distinguer le banal de l'exceptionnel, continue de jouer un rôle primordial pour permettre de distinguer entre « création » et « créativité », entre « œuvre d'art » et « modes éphémères ». L'écart accordé entre les deux synonymes construits autour du verbe *creare* met en évidence la volonté de distinguer entre l'action du véritable démiurge (qui rejoint le concept romantique du surhomme) et celle du bidouilleur (plus propice à l'hybridation postmoderne). L'œuvre d'art est très souvent considérée dans la sphère populaire comme l'emblème d'une sensibilité exacerbée alliée à une technicité sans faille dont la complexité transcende le sujet et par contrecoup son auteur. Le citoyen qui ne se soucie pas de l'évolution des nouvelles démarches artistiques attend toujours de l'art un choc émotionnel positif, une surprise qui déclenche l'enthousiasme ou l'émerveillement, une démonstration d'excellence qui distingue l'artiste du commun des mortels tout comme dans la perception des

Le dessin est convoqué dans cette entreprise qui ancre dès le plus jeune âge le rôle fondamental de la représentation. Serait-ce là l'une des raisons pour lesquelles il est devenu si difficile de se départir de la visée réaliste de toute représentation « artistique » ?

multiples productions de notre société du spectacle permanent. Ainsi, un art aux connotations classiques, très influencé par l'idéologie romantique, perdure dans le regard commun malgré l'action plus que séculaire de pratiques modernes puis contemporaines en nette rupture avec ces tendances. Pour ce type de spectateur, l'identification de l'œuvre doit être immédiate et ses qualités techniques évidentes et irréprochables. Le sens est souvent secondaire, c'est la réaction sensorielle qui est déterminante, mais celle-ci s'articule toujours sur d'anciens principes. Le langage, qui sous-tend toutes les catégories d'images, s'amplifie volontiers pour constituer le dernier recours salvateur d'une production dont les qualités visuelles ne seraient pas assez évidentes. Il n'est pas toujours garanti du succès.

Ces considérations générales permettent de comprendre à quels types d'influences la plupart des enfants sont soumis dans leur milieu familial et social. Ces facteurs me semblent importants pour déterminer les moyens à mettre en œuvre afin d'ouvrir sur de nouvelles définitions de l'accomplissement artistique sans toutefois rebuter d'emblée les regards (et donc les esprits).

L'affaire des arts visuels est de nature sensible donc subjective, la rationalisation d'une telle entreprise ne va pas de soi. La lecture des images en général pose le problème du sens. Les diverses composantes de l'œuvre constituent autant d'éléments qui prennent leur signification, tirent leur éclat sensible en fonction de leur place dans l'organisation d'une composition, d'une structure. L'image est de plus en plus considérée comme le support du langage qui la modèle or tous les linguistes savent que les mots de la langue sont tributaires d'une polysémie intrinsèque que seules la situation de communication et la personnalité des locuteurs peuvent préciser. L'analyse de l'œuvre, donc sa lecture avisée, est complexe. Certains spécialistes du monde de l'art considèrent qu'on ne doit pas chercher à expliquer l'art et ses productions, seulement méditer les événements qui s'y produisent. Les objets d'art soulèvent des « foyers d'ambiguïté » qui constituent l'essence de son caractère emblématique. La multiplicité et la subtilité des démarches ne veulent et ne peuvent donc pas se laisser réduire en intentions claires et univoques et c'est en cela que nombre d'artistes se targuent de faire la différence entre un art de communication (à vocation utilitaire) et le « grand » art.

C'est dans cet état d'esprit que les plasticiens contemporains, loin de subjuguer la foule par une audace et une adresse qui émerveillent, vont s'ingénier à contrecarrer les grandes orientations imagières du monde du spectacle et des médias. Ils vont ironiser sur l'aveuglement des foules et leur candeur à se laisser berner avec délice par les mille et uns gadgets d'un progrès magnifié. Ils vont tenter de renouer avec l'essentiel humain, quitte à

désenchanter ou à choquer des regards qui s'obstinent à échapper à une réalité déjà reniée au quotidien. Ils vont expérimenter les moindres éléments de leur univers, y compris et surtout ce qui est habituellement rejeté, pour tenter d'y déceler une nouvelle façon de ressentir et de penser le monde. L'art n'apparaît plus seulement comme une ouverture sur un monde fantastique et saisissant inventé par des esprits débridés et géniaux, il est redescendu au niveau d'une réalité jugée à tort médiocre. Il est une porte sur la vie qui se joue au quotidien dans les affres des vicissitudes de la vie réelle. Quand notre réalité est esquivée par les moyens de reproduction de masse, l'art passe du côté inverse de la balance pour redonner au réel sa force perdue. Lorsque le monde nous paraît plus étranger au fur et à mesure qu'il nous est familier dans nos images envahissantes, les plasticiens se jettent dans la manipulation des matériaux les plus triviaux pour renouer avec le réel. L'une des visées importantes de l'art actuel se définit dans la volonté de manipuler la réalité quotidienne comme un matériau brut afin d'y ajouter ou de souligner une plus-value esthétique. Beaucoup de spectateurs médusés y décèlent le dramatique appauvrissement des savoir-faire en oubliant que ceux-ci sont quotidiennement utilisés et affinés dans les technologies du monde du divertissement et des affaires. L'activité artistique donne donc à lire autre chose qu'un simple exercice technique et c'est dans ce premier nœud concret que l'incompréhension prend sa source.

Quand nombre de démarches apparaissent futiles c'est bien souvent qu'on en ignore les codes. Or, ce sont ces codes, dans leurs contenus et leur évolution, qui sont l'enjeu de la formation des élèves, du primaire au secondaire. Dans le déchiffrage de l'action artistique une question se pose : la réflexion sur la vision ne semble-t-elle pas être plus l'affaire du philosophe que celle du peintre ? Dans quel champ du (des) savoir(s) l'enseignant devra-t-il se former pour appréhender au mieux la polysémie d'une œuvre ? L'histoire des idées n'est-elle pas aussi, sinon plus, importante que celle des techniques ? Qu'en est-il du choix pour nos classes d'initiation à ce monde complexe, subtil et envoûtant ? Quelles lectures resteront pertinentes en tenant compte de la situation d'enseignement ?

Apprendre à lire les « codes » de la création ne peut se faire sans une curiosité exacerbée et nécessite la mise en œuvre de savoirs transversaux. La grande histoire des hommes fonde l'activité artistique qui en devient le point cardinal, même si l'on s'accorde à penser que nous regardons une œuvre d'art autrement qu'un document historique. Ces « codes », de lecture d'une part et de comportement d'autre part, ne seront donc appréciables que grâce à l'intérêt de l'enfant mais aussi en amont grâce à celui de l'adulte en charge de la transmission des connaissances qui saura capter l'intérêt de son jeune pu-

blic. Il lui faut simplifier (vulgariser) ce qui paraît difficile d'accès et relayer des savoirs cloisonnés. Le travail est exigeant et de longue haleine.

Cette démarche de formation vise d'une part l'instruction en terme quantitatif mais aussi le développement de l'esprit critique. Nous touchons là un des points essentiels propres aux programmes de l'Éducation nationale : former le citoyen et son esprit d'analyse. Quelles en seront les limites ? Nous savons que la mémorisation d'une grande quantité de connaissances n'est pas un gage d'esprit critique. C'est avec la capacité à mettre en relation ces savoirs, à les remettre en cause, à les manipuler à satiété que la véritable intelligence se construit. Cependant, une perpétuelle redéfinition des connaissances menace aussi d'instabilité des repères que beaucoup se plaignent déjà de voir fondre comme neige au soleil. Comment gérer cette contradiction ? Transmettre des jalons précis, largement partagés, afin que chacun trouve sa voie et son équilibre au sein d'un groupe clairement défini et peu enclin à être remis en cause va-t-il de pair avec l'épanouissement d'un esprit critique apte à soulever les moindres défaillances d'un système qui n'en manque pas ? L'impatience à faire évoluer de manière abrupte les cadres séculaires de la pensée collective comporte un danger ou tombe dans une impasse. Les artistes véhiculent l'esprit du libre arbitre parfois jusqu'à l'extrême. Sont-ce là les véritables valeurs que le système institutionnel veut promouvoir ? C'est d'abord l'esprit « créatif » pour la pratique et les connaissances culturelles pour la théorie qui sont les enjeux principaux de la formation nationale. Comprendre et apprendre les aspects d'une démarche créative et se sensibiliser à de multiples techniques pour choisir son futur métier, pour paraître innovateur dans notre monde qui voue un culte inextinguible au « progrès », voilà qui semble davantage convenir à des structures qui ne peuvent idéologiquement encenser une liberté sans contrainte.

Quoiqu'il en soit au niveau des réels objectifs institutionnels, on constate que la lecture des références se joue sur plusieurs niveaux dont tout intervenant doit avoir conscience. Elle intervient dans les deux grands domaines de l'initiation aux arts visuels : la constitution de savoirs théoriques et l'accompagnement dans le développement d'attitudes créatrices pratiques. Ces deux grandes visées se déclineront en multiples possibilités d'intervention.

Dans le premier domaine, la description des parties immédiatement lisibles peut permettre au langage de se constituer et de s'affermir ; il s'agit de descriptions anecdotiques sur les formes, les couleurs et les matières qui entrent en jeu dans la réalisation de l'œuvre. Un deuxième niveau peut faire intervenir une analyse des moyens techniques mis en œuvre pour aboutir au résultat observé. Ces deux premiers exercices d'observation sont neutres et

accessibles pour tout un chacun. Les suivantes font intervenir la sensibilité de chaque regardeur et travaillent le sens de l'acte artistique. Tenter de comprendre ce que l'auteur à voulu « dire » ou de manière plus générale « exprimer » fait intervenir des considérations interprétatives qui sont toujours le fruit d'une projection subjective sauf si elle provient de l'artiste lui-même ou d'un descriptif ayant collaboré étroitement avec l'auteur de l'œuvre. Faire émerger la dimension symbolique est de toute évidence un travail pris dans l'intersubjectivité d'une collectivité donnée, dans un temps donné, qui dévoile ses centres d'intérêts par produit artistique interposé. Comme Duchamp le faisait remarquer, « c'est le regardeur qui fait le tableau ». C'est donc une projection de l'esprit du regardeur qui donne corps à l'œuvre révélant l'étroite relation qui existe entre démarche psychanalytique et création. Toute interprétation est périlleuse en terme de dévoilement de ce que René Char appelait une « réalité sans concurrente ». L'œuvre d'art travaille la notion de « vérité » en tant que présentation d'une expérience sensible, mais cette « vérité » est protéiforme.

La référence propose aussi des exemples de pratiques spécifiques afin de donner un large éventail de savoir-faire accessibles selon la maturité des élèves (et selon les moyens matériels mis à disposition dans les écoles). L'exemple possède ses limites, pour mémoire rappelons qu'il n'est pas un modèle. Le programme des écoles stipule que l'enfant doit développer ses « habiletés perceptives ». On suppose qu'il doit s'entraîner à voir puis à observer, mais aussi à déduire ou ressentir par le toucher, par le goût, par l'odorat, par l'ouïe et à aborder des situations multisensorielles. Ce travail prépare le terrain de l'imagination, cible primordiale des activités à caractère artistique. Nous savons que l'imaginaire se construit essentiellement par rapport à du connu, du vu ou de l'aperçu[2]. La référence devient ainsi du matériau de base pour l'exercice de l'invention. L'exemple se transforme en proposition de manipulations diverses.

2. Soulignons, qu'à défaut du vécu, le perçu sert toujours de palliatif au manque de contact réel avec les produits artistiques. Ces conditions de sensibilisation sont très signifiantes dans un monde qui relaie en permanence l'expérience par la représentation. Toute représentation d'œuvre n'aura pas le même impact, elle dépendra de la distance qui la sépare de l'œuvre réelle. Comment peut-on tirer des enseignements sensoriels chez les enfants quand on réduit sa perception d'une œuvre singulière à deux dimensions ? Cette question se pose aussi dans le choix des œuvres.

La formation aux arts visuels[3] peut servir des objectifs variés de développement de la personne. S'agit-il d'une formation de l'individu pour le familiariser avec les productions de l'art dit « contemporain »[4] afin qu'il grossisse les rangs du futur public des institutions vouées à ce type de production[5] ? S'agit-il de sensibiliser à des applications techniques qui nécessitent la relation étroite entre esprit créatif et acquisition de savoir-faire particuliers ? Faut-il développer des attitudes communes à toutes les démarches créatives [6] ?… et ainsi de suite. Les visées de l'institution, toujours légitimes, paraissent souvent trop abondantes et trop ambitieuses au vu du temps et des moyens mis en œuvre sur le terrain. Dans la multiplicité des objectifs institutionnels, des choix ou des tendances vont s'opérer selon la sensibilité de l'enseignant. Ce dernier ne doit jamais oublier que les productions choisies sont portées au panthéon des œuvres considérées comme symboliques par notre société. Un choix n'est jamais anodin[7]. La raison de cette importance

3. Les programmes du primaire parlent de formation aux arts visuels et non aux arts plastiques. Ce changement cache-t-il des différences d'approches, un contenu élargi ? Ce terme a le mérite d'être plus clair pour les élèves qui, pour certains et malgré toutes les précautions préalables, continuent de dénaturer le qualificatif « plastiques » en le rapprochant de la matière synthétique. Plus sérieusement, les arts visuels résoudraient-ils l'ancienne dichotomie entre arts plastiques et arts appliqués ? Si tel est le cas, le champ s'en trouverait grandement enrichi. La créativité dans tous ses aspects pourrait officiellement s'articuler à l'ensemble des domaines de l'intervention humaine (y compris le domaine du design qui constitue l'objet prioritaire des arts appliqués). Le champ des connaissances en serait sensiblement augmenté mais le principe de base reste identique : tout s'articule autour du processus créatif qui donne à voir. On verra cependant que la liste des références proposées pour le primaire dans le cadre des arts visuels ne vise pas cette supposée fusion, elle ne fait que redéfinir de manière plus claire l'acception « arts plastiques » pour les très jeunes élèves.

4. L'acception d'art contemporain est à double tranchant. On peut y regrouper en toute légitimité toute production réalisée dans la période actuelle ou y lire ce que Nathalie Heinich analysait comme « un genre ».

5. Il a été question, il y a encore peu de temps et de manière ouverte, de former le public de l'art contemporain dans le secondaire. Ont suivi des méthodes qui décalaient les besoins des élèves par rapport aux visées de l'administration.

6. Les grands scientifiques adoptent les même attitudes de mise en hypothèse et d'expérimentation que les artistes. L'esprit créatif qui joue de la sensibilité, de l'intuition, de la confrontation inopinée et singulière, ne se développe pas uniquement dans le domaine de l'art.

7. L'incitation à créer un musée imaginaire en demandant aux enfants de sélectionner selon leurs goûts des reproductions d'œuvres, permet de travailler sur des références non plaquées afin de mieux discerner les tendances de la sensibilité initiale et légiti-

accordée à l'œuvre sélectionnée doit en être le plus possible connue par l'élève afin de lui faciliter une bonne compréhension des valeurs du monde dans lequel il s'apprête à agir.

Dans les programmes du premier degré, on renvoie l'enseignant à une liste nationale d'œuvres à compulser comme références conseillées. Une autre liste peut être établie au sein des académies pour « permettre l'exploitation et la connaissance des ressources de proximité », elle permettra une approche réelle des productions artistiques. Contrairement au secondaire (davantage pour les niveaux des collèges car au lycée la perspective du bac est mieux cadrée), on affiche le souci de guider le professeur des écoles dans la diversité de sa tâche afin d'harmoniser quelques savoirs fondamentaux. Cette initiative pose au moins deux questions. La première concerne les modalités de choix qui inaugure de telles listes. La seconde interroge la pertinence de ces sélections. L'articulation entre les réalités du terrain et les intentions de l'institution est-elle clairement lisible et applicable ?

N'ayant pas trouvé de liste publiée sur le site Internet de l'Académie de la Réunion, je prendrai la liste nationale qui est proposée à la fin du document de la série « Collection École – Document d'application des programmes » publiée par le CNDP : « *La Sensibilité, l'imagination , la création, école maternelle* / *L'éducation artistique, école élémentaire* »[8]. Cette brochure présente les grandes lignes de l'enseignement artistique dès les premières années de l'école, on devine à quel point ces premiers contacts avec l'art sont importants. La liste présentée dans le chapitre « Références pour une première culture artistique – Arts visuels », est scindée en trois grandes parties définies dans la présentation comme thématique, chronologique et géographique[9].

mer la constitution d'un socle de connaissances pour conforter, enrichir et ouvrir vers de nouveaux mondes. Le libre choix possède des vertus à tous les niveaux, notamment pour contourner les blocages qui pourraient résulter de l'imposition.

8. On trouve ce document sur le site du CNDP au lien suivant : http://www.cndp.fr/doc_administrative/ ; dans la rubrique « Enseignement primaire », cliquer sur le lien : « La sensibilité, l'imagination, la création, l'éducation artistique ». Télécharger le « document d'application » au format PDF . La liste figure en fin de texte, p. 25 sous l'intitulé : « Références pour une première culture artistique ».

9. Je résume ce qui a été libellé sous le titre « Références sur les grandes civilisations du monde autre qu'occidentales. » qui concerne aussi les programmes d'histoire.

Je m'intéresserai seulement à la première partie[10] intitulée : « Diversité des expressions artistiques ». Elle comprend plusieurs sous-chapitres : « Architecture civile », « Cinéma », « Dessin », « Peintures et compositions plastiques », « Photographie », « Sculpture et vitrail ».

Je commencerai par une constatation d'ordre général : où sont les reproductions de ces œuvres plus ou moins précises qui sont recommandées par les représentants de l'institution ? Où l'enseignant peut-il les trouver sans difficulté pour qu'elles soient de bonne qualité, variées et utilisables sur des supports visibles en groupe ? Dans le texte qui fait introduction aux références il est stipulé en toutes lettres : « Il [l'enseignant] offre des images de qualité et de format suffisamment important pour ménager une bonne visibilité […] il varie les manières de montrer[11] ». De toute évidence aucune aide iconographique n'est proposée pour les plus démunis[12]. Avec nos technologies de communication et de reproduction sophistiquées et accessibles en tous lieux, il serait urgent de penser à créer par exemple des banques d'images abordables par tous les enseignants.

Passons à la lecture : je ne développerai pas de critiques sur le chapitre de l'architecture civile (pourquoi uniquement civile, même s'il est dit que l'architecture religieuse sera abordée dans un autre chapitre ?) et sur le cinéma[13].

Dans la partie « Dessin », relevons que la liste précise les auteurs mais pas d'œuvre précise. Un dessin « aux trois crayons » de Watteau ne permet pas un repérage facile pour l'enseignant en quête du document. De la même manière, le dessin « à la brosse » de Hans Arp détermine avec précision l'aspect technique de la réalisation mais ne donne aucune indication sur les

10. La seconde partie est nommée « Œuvres par grandes périodes », elle se propose de présenter une histoire occidentale de l'art dans ses grandes lignes. On y traite en même temps que l'histoire générale la préhistoire, l'Antiquité classique, le Moyen Âge, les temps modernes, le XIXe et le XXe siècles. La dernière partie traite les « Grandes civilisations du monde », on se propose d'y étudier les civilisations méditerranéennes, asiatiques, précolombiennes, africaines au sud du Sahara et océaniennes. Il serait difficile d'envisager dans cet article une étude de toutes les références proposées.

11. Document informatique du CNDP, *op. cit.*, p. 25.

12. Se pose la question des droits de reproduction quand l'utilisation de l'image est à titre pédagogique. L'État devrait prendre des mesures pour faciliter la circulation de l'iconographie à des fins éducatives.

13. Notons que cette forme d'expression est très adaptée à l'analyse de notre monde contemporain si riche en productions bidimensionnelles vidéographiques et cinématographiques.

œuvres concernées. Les huit références choisies par le groupe de rédaction ont-elles été pensées dans une mise en perspective historique articulée à la technique du dessin ? La partie contemporaine est bien maigre.

La lecture des références proposées pour accompagner « Peinture et compositions plastiques », me suggère deux remarques. Toute œuvre d'art plastique (ou visuel) relève de questions de lumière et de composition. La plupart peuvent être rattachées à des soucis de recherches colorées. Ensuite, la sélection fait apparaître des possibilités de choix (utilisation de la conjonction de coordination « ou ») qui sont radicalement différents et n'amènent pas aux mêmes constats. Par exemple, dans le sous-chapitre sur « La lumière », le tableau « La laitière » de Vermeer présente une lumière ambiante, naturelle, qui met en valeur des touches de couleurs chatoyantes, même s'il existe un contraste assez prononcé entre zones éclairées et zones d'ombres. Au contraire, Georges de la Tour utilise de manière systématique le procédé dramatique du clair-obscur où la forte opposition des parties colorées, rendues presque monochromes par l'influence de la lueur artificielle de la bougie, rejette dans le noir absolu le reste du décor. Notons au passage que le choix de Georges de la Tour semble moins judicieux que celui du Caravage, fondateur du procédé qui se décline aussi par l'appellation « caravagesque ». Or, ce n'est pas une comparaison que la liste propose, mais un choix. Et que faisons-nous des expériences plus contemporaines qui jouent directement avec le matériau « lumière » ?

De la lumière à la couleur (il n'y a pas de couleur sans lumière, ce qui doit être l'occasion d'un petit cours d'optique en transdisciplinarité avec la matière des sciences physiques), il n'y a qu'un pas, franchi au chapitre suivant. On peut choisir entre un travail abstrait de Sonia Delaunay (le choix d'une tapisserie plutôt que d'une toile devrait possiblement permettre de démontrer la variété des supports utilisés) ou un monochrome d'Yves Klein (qui, encore dans les dernières classes de collège, soulève l'interrogation fondamentale et spontanée du jeune public trahissant un embarras indicible : « C'est de l'art ça ? »). Certes, où sont passées les grandes étapes intermédiaires qui ont permis à ces démarches de voir le jour et d'être appréciées pour leur valeur novatrice ou signifiante ? Que fait-on notamment de l'impressionnisme, support facile de débat sur l'évolution des nouvelles tendances de la peinture rendues possibles grâce à l'avènement de la photographie ? Même si ce courant date de la fin du XIXe siècle et qu'il se rattache encore à la figuration, il apparaît fondamental pour comprendre la « désinvolture » de l'art moderne puis contemporain (en le rattachant aux tendances qu'il a pu engendrer). Le passage du narratif à l'abstrait ne s'est pas fait par

hasard. Un exemple de démarche qui peut donner une idée des conditions progressives de l'évolution du figuratif vers l'abstrait est à mon sens la série des arbres de Piet Mondrian. Sur plusieurs années, l'artiste affiche avec clarté sa démarche de simplification qui le mène vers ses toiles géométriques. Sur la base d'une telle conduite on pourra notamment amener le débat sur les raisons qui poussent notre société à admettre des réalisations que dans le passé on aurait répudié. Il reste évident qu'un tel échange se mènera en fonction des connaissances supposées des élèves, lesquelles sont tributaires de savoirs acquis dans d'autres disciplines. Le débat vaut autant pour les cycles du primaire (au moins le dernier) que ceux du secondaire, et pose même la question de l'intérêt d'une récurrence de quelques références comme gage de fixation d'un minimum de repères culturels.

Quels que soient les procédés pour arriver à ses fins, l'expérience pédagogique démontre qu'on ne présente pas un monochrome sans une bonne préparation culturelle. Il manque de toute évidence des maillons à la chaîne des connaissances pour que l'esprit de l'apprenant ait une chance de reconstruire le puzzle de la grande aventure culturelle de l'Occident. Certes, le but de l'initiation aux arts visuels dans ce cycle élémentaire n'est pas «… de procéder à une étude approfondie de chaque œuvre, mais d'établir un dialogue avec l'enfant[14] », mais il n'en demeure pas moins qu'en simplifiant les explications, sans en réduire le contenu, c'est-à-dire en les adaptant, on doit rendre signifiantes des œuvres qui ne vont pas de soi. Compter sur la spontanéité réelle des enfants et leurs capacités à développer sans complexe des attitudes de curiosité face aux objets les plus singuliers ne suffira pas pour figer de véritables connaissances et d'authentiques démarches créatives, même si ce ne sont que des prémisses. On se méfiera aussi du mimétisme technique qui est un premier pas vers une tentative de compréhension et d'assimilation, mais qui ne prouve en rien l'acquisition de savoirs et de comportements adaptés à nos objectifs. Quant au problème de la perspective, qui est une construction essentielle de notre conception occidentale du monde, si on pense qu'elle sera expliquée dans ses grandes lignes techniques (peut-être en cours de géométrie), qu'en restera-t-il sur le plan des intentions idéologiques ? Cette conception de l'espace est le fruit d'une civilisation techniciste qui cherche à maîtriser le réel. La perspective a été décriée et remise en question par de nombreux mouvements modernes et contemporains pour ses effets idéologiques sur la conception du monde. Il faut aussi ne pas oublier que l'effet illusionniste engendré par ce procédé peut être intéressant à comparer avec d'autres procédés perspectifs qui ne tendent pas vers le simulacre.

14. Document informatique du CNDP, *op. cit.*, p. 25.

Au titre de l'étude de la composition, le choix du subtil espace panoptique de Vélasquez dans ses « Ménines » me semble bien ambitieux, et si ce n'est pour cet aspect original de sa composition qu'il a été choisi, une référence plus simple posant de manière plus claire les grands principes de l'agencement des composants plastiques dans le tableau aurait été mieux adaptée. On peut par exemple travailler à une étude comparative entre œuvres figuratives et abstraites pour en étudier les convergences sous des aspects distincts. Certes, nous ne négligerons pas le fait que le compliqué peut être présenté de manière simple selon la capacité à rendre accessible des notions qui ne le sont pas de prime abord. Les réalités du terrain et les objectifs des enseignants détermineront ces types de besoins, ils nécessiteront de toute évidence une préparation beaucoup plus importante à moins qu'une aide textuelle accompagne la liste iconographique.

Suivent des références qui nous proposent des exemples de procédés pour lesquels il est plus facile d'envisager des analyses dénuées de toute implication interprétative. À noter qu'en règle générale on regrette très souvent un manque de renseignements précis sur les aspects techniques et généraux des œuvres quand on effectue des recherches personnelles et qu'il faut consacrer un temps précieux en recherche pour trouver les données manquantes. Les documents proposés par l'institution devraient tenir compte de la nécessité de renseigner avec le maximum de détails leurs propositions iconographiques.

Le collage, montage, photo-montage et l'égouttage de Pollock évoqués dans la liste doivent être reconsidérées rapidement dans leur actualité afin de ne pas les réduire trop longtemps à de simples recettes sans âme. Quant aux genres principaux (autoportrait – au lieu du portrait ou de la représentation humaine en général ? – la nature morte et le paysage), ils participent aux connaissances générales amenant à identifier et nommer les productions et ne posent aucun souci de transcription sauf lorsque l'enseignant doit identifier des productions qui exploitent les limites entre les genres (on suppose que ces cas de figure sont évités).

Dans la photographie on passe de la fonction de témoignage à la création qui met en valeur les propriétés de ce nouvel outil, mais je remarque que rien n'est envisagé sur la création numérique

Pour la sculpture, l'évolution qui couvre de la période antique à notre passé récent offre des réalisations peut-être moins « difficiles ». On perçoit un choix qui nous mène de la production figurative au volume abstrait en passant par un représentant de l'installation avec Nam June Paik. Giacometti et son « Objet désagréable », forme énigmatique, abstraite, qui suggère des impressions au déchiffrement des contours peu avenants (si je puis dire), est

la première production qui peut étonner notre jeune public. Toutes les œuvres chargées de représenter des périodes récentes (au regard de notre longue histoire) doivent être mises en perspective dans un contexte socioculturel historique. Celui-ci sera-t-il l'objet d'une étude particulière de l'enseignant afin d'adapter au mieux son propos ? On peut le supposer, mais la tâche ne sera pas aisée si les pistes proposées ne sont pas pertinentes et demeurent lacunaires. Certes, d'un côté on aura donné à voir, comme dans le cas du monochrome, mais comment s'assurer que des enfants puissent saisir les véritables enjeux d'un acte aussi destructeur et révolutionnaire ? Nous touchons là des domaines plus théoriques qui enrichissent et donnent aux activités plasticiennes modernes et contemporaines toute la dimension de leur enjeu. L'appréhension de l'art ne se réduit plus à un jeu de formes et le manque de critères de jugement entraîne immanquablement la réaction que nous connaissons : « J'en fais autant ! » ; ou, avec un ton dubitatif et parfois dédaigneux le « C'est de l'art, ça ? » que j'ai déjà évoqué précédemment. On remarque, malgré les autres difficultés que cela peut éventuellement entraîner, que la performance et le *happening* sont absents des références proposées (à raison ?).

Ce chapitre, « Diversité des expressions artistiques », m'incite à poser la question suivante : pourquoi dresser une liste distincte pour les seuls aspects techniques ? Une exploitation plus poussée des œuvres proposées dans le cadre d'une approche historique et culturelle n'est-elle pas suffisante, sans négliger, bien sûr, la pratique qui offre un réel avantage d'incitation ?

Je clos ici mes observations. On peut arguer que tous les choix sont aisément critiquables. Je tiens à préciser que je suis conscient de la liberté de l'enseignant face à de telles propositions, elle est d'ailleurs soulignée dans l'introduction aux références. Les questions que je soulève dans cet écrit ne suggèrent pas des défauts de discernement mais se rapportent à des conceptions d'objectifs. Peut-on déduire, à la lecture attentive de cette liste, une volonté idéologique particulière comme je le suggérais en amont ? Rien n'apparaît avec évidence. J'enregistre au contraire un certain manque de rigueur quasi inévitable à la croisée de tant de visées qui finissent par se télescoper et parfois s'opposer et qui s'articulent sur une production immense et extrêmement diversifiée. Une telle liste apparaît pourtant digne d'intérêt, surtout dans le cadre d'une aide aux enseignants intervenant dans les écoles. Elle sera à développer avec application pour devenir un outil de travail efficace et apprécié au quotidien. Je terminerai mon intervention par une dernière question visant le secondaire : une telle liste serait-elle utile dans les cycles du collège ? Les responsables des formations au collège ont toujours pensé que la liberté de choix était une chance qui devait enrichir la discipline. En

d'autres termes, l'absence de programmes cadrés, relayés par des ouvrages comme dans les autres matières, est montrée comme une facilité qui sied à la richesse du domaine des arts plastiques. Ce n'est pas faux, mais n'est-ce pas aussi un piège ? Toute liberté comporte ses revers. Les enseignants se retrouvent souvent isolés. Les contenus qu'ils mettent en œuvre au début de leur carrière stagnent parfois quand le rythme de croisière est atteint. Les savoirs transmis diffèrent quelque peu selon la sensibilité. N'oublions pas que les enseignants ne forment pas un corps homogène qui partagerait les mêmes opinions, les mêmes méthodes, les mêmes aspirations, la même vocation pour aborder leur métier. Je sais d'expérience que beaucoup de collègues attendent des aides concrètes pour mieux encadrer la discipline. De plus en plus, il leur apparaît qu'un certain nombre de savoirs communs, bien identifiables, devrait participer à construire un socle solide qui permettrait d'atteindre une part importante des objectifs de l'institution. Évitons à ce stade toute méprise sur mes propos : ce n'est pas l'enfermement dans des règles rigides qui est soulevé, mais une aide iconographique plus conséquente et organisée, accompagnée de quelques repères théoriques à articuler aux objectifs concrets de notre discipline (analyse de l'œuvre, vocabulaire, comportements…) des principes clairs et accessibles selon les niveaux envisagés mais aussi en fonction du temps imparti à la discipline, es éléments, certes modulables en fonction des réalités du terrain, qui seront tirés de programmes officiels mieux ciblés, cohérents et qui sauront tenir compte des savoirs transversaux. L'interdisciplinarité est recommandée mais les programmes ne semblent pas toujours y coller ou apparaissent trop confus, alors pourquoi ne pas la « guider » ?

La référence artistique est un sujet interminable. Sans références il n'est pas possible de construire un enseignement solide dans notre discipline, mais comment les choisir ? Pourquoi ? Comment les utiliser, les commenter ? À quel moment ? Ces questions ouvertes dépendent de facteurs sensibles (enseignant, élèves) et aucune réponse catégorique ne pourra trancher. À l'école primaire, les arts visuels permettent une sensibilisation au monde de l'art, à ses techniques et ses démarches créatives. Il y a des œuvres qui paraissent ou sont relativement faciles d'accès, mais il en existe que l'on doit aborder avec un minimum de culture préalable (ou concomitante) afin de permettre de mieux en saisir les finalités, nos savoirs ne pourraient-ils pas s'envisager dans la récursivité selon les cycles (relation à la récursivité des programmes d'histoire, de géographie, etc.) ? Ces œuvres seraient abordées de manières différentes selon la maturité des élèves, on approfondirait au fil des ans (cette idée n'est d'ailleurs pas neuve). Je sais que toute normativité est suspecte et soulève de nombreuses critiques. De plus, face à l'immense richesse des

productions artistiques, il peut sembler qu'une restriction, même minime (ce qui est envisagé dans ce cas) puisse paraître ridicule et inefficace (pour ne pas dire « hérétique »). L'adulte redoute les contraintes subjectives, elles lui semblent néfastes dans la délicate formation de l'esprit critique. Mais nous nous adressons à des enfants qui ont besoin de repères qui permettent d'ouvrir de nouveaux champs. On se construit par rapport à du connu, de l'éprouvé et plus encore par rapport à du partagé car c'est dans cette seconde dimension que la conscience collective dans laquelle chacun agit et évolue prend un « sens » concret et active l'envie d'agir. Au fond, peu importe que nous n'accédions pas à la perfection (aurions-nous d'ailleurs la prétention de l'atteindre ?), ce qui est fondamental par contre c'est de construire un « édifice » de savoirs et de comportements actualisés qu'à l'avenir l'enfant, devenu adulte, soit capable d'utiliser pour édifier quelque chose de nouveau. Ce n'est pas contre des repères labiles que l'on se structure. Y aurait-il cependant un danger dans l'inclination de l'adulte à transposer ses fantasmes d'évolution libertaire (relevant en grande partie de l'utopie, aussi légitime et souhaitable soit-elle) sans tenir compte de l'aspect positif de certaines « impositions » (sans tomber dans les excès) pour les jeunes générations ? La question est lancée, elle ne sous-entend pas que la réponse soit positive. La réponse ne sera pas simple car, si tel était le cas, nous l'aurions déjà trouvée et appliquée dans le consensus le plus parfait.

Repères bibliographiques :

ARDOIN Isabelle, *L'Éducation artistique à l'école* », E.S.F.,1997.

BARBE-GALL Françoise (2002), *Comment parler d'art aux enfants*, Adam Biro.

CHANTEUX M. et SAIET P. (1996), *L'Artistique et les références artistiques dans les pratiques de l'enseignement*, Actes du stage national sur la didactique des arts plastiques de 1995, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges.

Collectif (1999), *Enseigner à partir de l'art contemporain*, CRDP d'Amiens, coll. « Outils de formation ».

DIOT Alain, FABRE Agnès, GUÉNARD Claude (2004), *Arts plastiques... Quelles sont vos références ?*, SCEREN-CRDP de Créteil.

FOURQUET Jean-Pierre (2004), *L'Art vivant au collège. Rencontres avec des œuvres et des artistes contemporains*, imprimé et cédérom, CRDP de Champagne-Ardenne, collection « Documents, actes et rapports pour l'Éducation ».

GAILLOT Bernard-André (1997), « *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique* », PUF, collection « L'Éducateur ».

JAGER Odile (2000), « Question de référence, références en question », site Internet de l'Académie de Strasbourg.

ROUX Claude (1999), *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, J. Chambon, collection « Rayon Art ».