

Il n'y a pas qu'un chemin, mais il faut qu'il y ait un *chemin*.

LA PRATIQUE AU CŒUR

« Chez moi, la mise en œuvre a toujours le pas sur les résultats escomptés ».

Georges Braque, *Le jour et la nuit*.

« Comme le peintre, je voudrais dire simplement des choses complexes (...) ».

Stéphane Lambert, *Mark Rothko, rêver de ne pas être*.

Ce troisième numéro de la revue (synpraxis) se propose de revenir un moment sur ce qui constitue le cœur même de l'enseignement des arts plastiques : la pratique.

Du moins a-t-on l'habitude, en arts plastiques, de « revendiquer » cette primauté de la pratique dans le processus des apprentissages. Il n'en reste pas moins qu'une analyse un peu poussée oblige à formuler quelques questions : l'enseignement des arts plastiques est-il le seul enseignement à pouvoir se réclamer d'une telle primauté de la pratique ? N'en va-t-il pas de même pour tout enseignement artistique, que ce soit en collège ou en lycée, dans le premier ou dans le second degré ? Qu'en est-il des autres enseignements, scientifiques, linguistiques, sportifs par exemple ? Ne sont-ils pas eux aussi fortement ancrés dans des pratiques ? Que mettons-nous sous ce terme de pratique, et ne faut-il pas également interroger le singulier ?

Il me semble que nous ferions fausse route en brandissant une illusoire singularité radicale uniquement attachée au seul mot « pratique ». Je postule plutôt que tout enseignement engage, sinon repose sur une ou plusieurs pratiques, dans le cœur même des apprentissages visés pour les élèves, pas uniquement donc dans les modalités de son déploiement ; tout enseignement n'engage-t-il pas à l'évidence un ensemble de pratiques, pédagogiques, didactiques et ...philosophiques : je « définis » volontiers l'enseignement comme de la philosophie en acte ; par où le terme ou concept de pratique prend tout son poids, la pratique étant tournée vers l'action, par opposition à la théorie par exemple, plus « contemplative », dans toute la grande tradition philosophique occidentale. Relèvent de ces pratiques philosophiques, dans nos enseigne-

ments : l'art du dialogue, celui du questionnement et du recul réflexif, par exemple, mais également la prise en compte des rapports subtils et complexes entre le sensible et l'intelligible, et bien d'autres choses encore qui placent les enseignements artistiques au cœur des enjeux civiques et éthiques de la formation des élèves.

Tout enseignement à visée artistique engage-t-il la pratique en son cœur ? A l'évidence oui, s'il prétend donner aux élèves un accès sensible au champ et à la pratique artistiques explorés. C'est une question de seuil ou de profondeur, et de délicatesse : *l'école du spectateur* met ainsi les élèves au contact sensible de ce que peut être le théâtre ; une pratique théâtrale au sein de la classe, en présence d'un professionnel du théâtre, acteur ou metteur en scène, les fait pénétrer plus profondément au cœur du théâtre. Du moins s'y efforce-t-elle, je dirais volontiers *s'y risque-t-elle*. L'approche d'une œuvre contemporaine présentée dans le cadre d'un Lac au sein d'un collège permet aux élèves d'entrer en contact avec telle ou telle pratique d'un artiste, laquelle entrera encore davantage en résonance avec la sensibilité et l'intelligence des élèves s'ils sont eux-mêmes confrontés, au sein de la classe, en cours d'arts plastiques, à une pratique liée de manière féconde et riche de sens à celle de l'artiste présenté.

Au-delà des enseignements à visée artistique, les enseignements scientifiques ne proposent-ils pas eux aussi des approches fondamentales liées à des pratiques : observations, manipulations, expérimentations...tout ce qui ravissait déjà Léonard en un temps où s'ouvrait, clandestinement, la modernité du savoir, peut-être « retrouvée », « renaissante » ! Pour ne rien dire de l'EPS ! De sorte que l'on peut soutenir aisément que la matière de tout enseignement est également pétri de pratiques : il n'y a pas de sciences, y compris humaines, sans pratiques (les historiens et les géographes en ont, les linguistes en ont : elles constituent même selon moi le ciment qui les relie à l'enseignement d'histoire des arts – voir le film « Enseigner l'histoire des arts » sur notre site académique, site des arts plastiques, entrée « textes

et programmes ») ; il n'y a pas d'éducation physique et sportive sans pratiques corporelles ; et toutes ces pratiques se formulent généralement au travers de protocoles soigneusement définis. Cette notion de protocole est précieuse pour comprendre et approfondir les analogies entre les pratiques pédagogiques et les pratiques artistiques : aux protocoles pédagogiques et didactiques correspondraient ce que j'appelle les *procédés* artistiques. Je postule qu'il n'y a pas de pratiques artistiques sans procédés, qui ne suffisent toutefois pas à définir lesdites pratiques, bien entendu, qu'elles soient « contemporaines » ou anciennes. J'ajoute qu'en arts plastiques, les procédés des artistes (la caméra de Vermeer, le miroir de Claude Lorrain, le lancer de papier de Jean Arp, la peinture sur projection des hyperréalistes, le voile perspectiviste d'Alberti, le portillon de Dürer, le tableau de Brunelleschi, la compression, les touches juxtaposées, la caméra au poing, etc...) constituent en réalité notre porte d'entrée privilégiée dans l'histoire des arts en même temps vue matière idéale de nos propositions pratiques.

Ce qui distinguerait l'enseignement des arts (plastiques) ne se tiendrait donc pas dans la dimension pratique de leur efficacité ou de leur mise en œuvre, mais dans le caractère artistique des pratiques visées. C'est dans le caractère artistique - dans ce que l'on a appelé en son temps « l'artistique » - des pratiques proposées aux élèves que se jouerait la spécificité de nos enseignements. Une des questions de fond serait donc celle-ci : comment caractériser une pratique artistique de façon à pouvoir fonder la centralité de la pratique dans l'enseignement des arts plastiques ? Cette question occupe sur des dizaines de pages la troisième et la quatrième partie de l'ouvrage majeur de Bernard-André Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique (La pratique, Saisir la dimension artistique d'un enseignement)*. Je me permets d'y renvoyer le lecteur pour apprécier et saisir la complexité et la richesse de ce questionnement. Je formulerais simplement une remarque : toute l'approche de Gaillot, extrêmement dense, articulée et structurée magistralement, repose au fond sur une conception unique de la séquence d'arts plastiques que traduisent de nombreux passages aux formulations variées ; par exemple, page 138 de l'édition de 1997 chez PUF : « Concrètement, construire une séquence en AP, c'est, pour un objectif, décider :

- du lieu et de la durée de l'expérience ;
- du groupement des élèves ;
- d'une méthode d'enseignement conduite jusqu'à l'évaluation ;
- de la nature de l'incitation ;
- du matériel et des matériaux impliqués ;

- des références documentaires et des activités de recherche ;

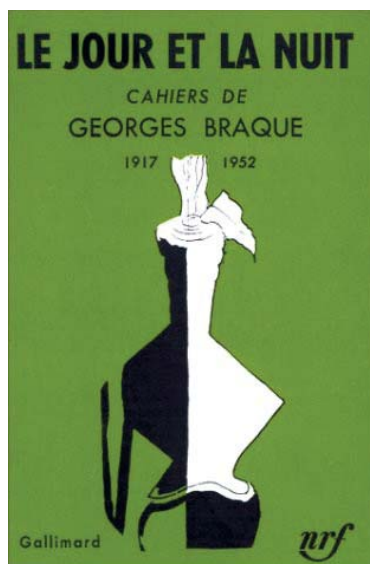
- d'une mise en relation avec le champ artistique.

Sur ces bases s'élabore la fiche de cours qui est une planification souple qui devra s'adapter aux réalités du terrain. *Anticipation des possibles, à l'image de l'esquisse de l'artiste, elle ne peut être, en AP, que l'amorce d'une trajectoire vers l'inconnu* (je souligne !).

Loin de remettre en question cette conception, qui conserve toute sa pertinence et sa force pas loin de vingt ans après la première publication du livre de Gaillot, je considère simplement qu'il n'est pas possible de réduire la pratique pédagogique des professeurs d'arts plastiques à un seul modèle. Je le répète pour ma part inlassablement : il n'y a pas **qu'un** chemin, mais il faut qu'il y ait un **chemin**. Je m'efforce de promouvoir une méthode finalement très proche de la démarche de Gaillot, mais sans assigner une seule destination au voyage : je ne crois pas que toute séquence d'AP (pour l'écrire comme Gaillot) vise « l'inconnu ». Je précise : pour les élèves,

d'une certaine façon, oui, mais tout enseignement partage par définition cet horizon, pour peu du moins qu'il ne se conçoive pas sur le modèle platonicien de la réminiscence - et encore : la réminiscence est le chemin qu'ignore « l'apprenant » que le personnage de Socrate se charge d'instruire ! Toute séquence d'arts plastiques est pour les élèves - ou à coup sûr pour la très grande majorité d'entre eux - l'occasion d'une ou plusieurs découvertes ; toute séquence en ce sens est en effet un voyage, une invitation au voyage. Mais le « capitaine » du navire sait quand même... où il va. Même s'il arrive qu'au gré d'une simple « es-

quisse d'artiste », le professeur s'embarque avec les élèves dans une aventure. « Ils mettent la cap sur un point, mais ignorent la dérive ». Georges Braque, *Le jour et la nuit*. Cette phrase de Braque n'est que partiellement vraie en ce qui concerne le capitaine-professeur ! Il n'en reste pas moins que la « dérive » ne saurait constituer le seul mode de navigation, ni le plus recommandé, en réalité, ne serait-ce qu'en raison des dangers et des écueils rencontrés, la *déception* visuelle en fait éminemment partie ; et s'il est vrai sans doute comme l'écrit Gaillot, que le faire ne se suffit pas à lui-même dans notre enseignement, ni en tant que fin en soi, ni en tant que garant suffisant de l'intégration réelle par l'élève d'un apprentissage, je crois malgré tout qu'une réalisation d'élève parle presque toujours d'elle-même quant à cet apprentissage ! Il n'en reste pas moins non plus que toute séquence d'enseignement, dans quelque champ que ce soit, relève également d'un voyage rempli de découvertes.



© Éditions Gallimard

La question demeure donc, avec une insistance croissante, en vérité : qu'est ce qui distingue la pratique artistique des autres pratiques qui puisse rendre compte de la spécificité de l'enseignement des arts plastiques ?

La réponse ne saurait être ni univoque ni absolue, sauf à prétendre identifier ce qu'est l'art. Rien de moins, selon moi. Or il me semble que l'art, justement, ne se laisse pas définir – ce qui ne suffit bien entendu pas à le définir : cqfd, comme on le dit en science ; sa structure paradoxale déjoue toute identification, y compris dans le paradoxe, vérifiant par là même dans une interminable relance son (absence d') identité. Rien à voir avec le fameux (et fumeux !) *flou artistique* (quoique !), ni avec la légitimation du tout et n'importe quoi (mais le « n'importe quoi » possède ses lettres de noblesse depuis Bataille et son approche de l'art de Manet !). C'est d'un mouvement de fuite perpétuelle qu'il s'agit plutôt, de déplacement perpétuel, d'un jamais complètement là où on l'attend, d'une énergie, d'une vitalité, d'une *surprise*, d'une façon non ordinaire, je dirais même *non directe*, de *prendre les choses* - c'est pourquoi l'art peut offrir un voyage dans les choses les plus ordinaires. « Il n'est en art qu'une chose qui vaille : celle qu'on ne peut expliquer ». Georges Braque, *Le jour et la nuit*. Le professeur d'arts plastiques ne prétend pas « expliquer », à la différence peut-être du professeur de science. Il ouvre des chemins, multiples, où prendront sens des interprétations.

« Contentons-nous de faire réfléchir, n'essayons pas de convaincre ». Georges Braque, *Le jour et la nuit*. Il aménage des conditions et des situations où pourront éclore des émotions, toujours sur le mode de rencontres. Ces conditions et situations sont fondamentalement, essentiellement et délicatement organisées autour de *tensions* constitutives de la dynamique d'un champ artistique. « J'aime la règle qui corrige l'émotion. J'aime l'émotion qui corrige la règle ». Georges Braque, *Le jour et la nuit*. Émotion et concept ; programme et hasard : « C'est l'imprévisible qui crée l'événement », Georges Braque, *Le jour et la nuit* ; ou encore, dans le même registre, ce très bel échange entre Jean Baudrillard et Jean Nouvel, dans *Les objets singuliers* :

« **Jean Baudrillard** : – Oh, mais je n'en fais pas une mystique de la spontanéité ! En fait, il faut céder à l'invitation de la *serendipity*.

Jean Nouvel : – *Serendipity* ?

JB : – *Serendipity*, oui. En fait, personne n'en connaît la définition exacte... C'est le fait de chercher quelque chose et de trouver tout à fait autre chose.

JN : – Mais je suis un adepte de ce sport-là ! Le *Monsieur Jourdain de la Serendipity*...

JB : – L'essentiel est d'avoir cherché ! Même si tu passes à côté de ce que tu avais initialement cherché, le mouvement de la recherche se déplace, et autre chose se découvre... La notion de *serendipity* existe chez les anglo-saxons, et s'applique surtout au *domaine des sciences* (c'est moi qui souligne !). C'est aussi le nom d'un magasin à Londres où tu

trouves tout ce que tu veux, sauf ce que tu viens chercher ! Le mot provient du sanscrit. C'est un très beau terme pour dire la sagesse, il est ancré dans la littérature sacrée indienne depuis des siècles.

JN : – Au fond, on cherche quelque chose, mais on ne sait jamais quoi. Quand on trouve, tout va bien... Heureusement, en architecture, il n'y a jamais une seule réponse correcte. Il y en a des millions de pitoyables et quelques milliers d'excitantes. Il suffit d'en débusquer une, réalisable. Mais ces réponses sont rarement simplistes, elles cherchent paradoxalement à être évidentes mais indécodables. Il n'y a rien de plus insupportable qu'un bâtiment dont on connaît les recettes par cœur. On entend souvent dans les conférences sur l'architecture ces recettes de cuisine conduisant à la création d'un bâtiment. On n'a pas toujours envie de dire le « comment », de révéler la stratégie de l'architecture, mais plutôt de créer le mystère indispensable à une certaine séduction ».

Comment faire résonner ces propos, dont me ravit la fluidité bien plus encore que le fond, du côté de l'enseignement ? Qui est ce « chercheur » dont parle cet échange ? L'élève, à différents moments de son parcours au sein de notre enseignement ; par exemple, lorsqu'il prend conscience de la dimension artistique de ce qu'il est en train de réaliser, par un mouvement indéniablement proche de la révélation – au sens de « tout ce qui apparaît brusquement comme une connaissance nouvelle ou un principe d'explication », Le Petit Robert, grâce au regard d'un autre (celui du professeur, notamment) qui ouvre en lui cet autre regard, ce regard nouveau sur ce qu'il croyait faire. Ou encore, lorsque l'élève se met délibérément en chemin, dans le cadre d'un dispositif reposant sur la pédagogie de projet, sur la voie de la *serendipity*, s'abandonnant peu ou prou – et tout est là, dans un jeu, une tension subtile entre la navigation au compas et la dérive – aux affres joyeux de la découverte, de l'inattendu, de l'imprévu, de la trouvaille, de ce qui s'est appelé aussi à la Renaissance *l'invention*. Pratiquer, en ce sens, pour un élève plongé dans la matière artistique, c'est s'ouvrir à ce grand vent du large, se « mettre au vent », c'est apprendre à s'ouvrir et à s'abandonner au gré des vents de l'invention, et en sortir à la fois enrichi d'une expérience tonifiante et plus avancé dans la maîtrise d'un art. Nous sommes là, selon moi, au cœur de la chose : au cœur de la pratique artistique (mais on a lu que les sciences connaissent aussi ce fonctionnement !), dans sa dimension d'invention, dans le creuset ou la forge de ses tensions aveugles, secrètes, voire mystérieuses, au cœur de la pédagogie des arts plastiques à travers ce moment de révélation qui atteint au plus profond de la transmission didactique par l'échange des regards cristallisé en quelques mots qui font mouche, qui *touchent au cœur*. Tout professeur d'arts plastiques rencontre et connaît ces moments. Il les recherche en ce qu'ils dessinent les zones de sens les plus marquées de son métier : après une telle révélation, un

élève n'est sans doute plus le même ; et s'il comprend, intuitivement, dans l'éclair du contact opéré au sein de cette révélation (voir à ce propos toute la théorie romantique allemande de la *Bildung*) entre tous les éléments mis en présence – le sensible, l'intelligible, la matière, l'idée, le contrôle, la méthode, le chemin, la dérive, la trouvaille, l'abîme, l'enthousiasme et tout ce qu'il ne peut pas dire... – cet élève aura définitivement goûté à l'expérience artistique. Mais ce chercheur, c'est aussi le professeur quand il conçoit et construit une séquence.

Cette expérience artistique n'est pas tributaire du champ de pratique abordé avec les élèves ; elle est au cœur de notre pédagogie et de notre didactique ; elle traverse donc tous les champs artistiques qui donnent chair et sens à notre enseignement : dessin, peinture, illustration, photographie, architecture, vidéo, numérique, design, installation, performance, hybridation, volume... Elle n'est bien entendu pas la seule forme d'expérience, mais elle est la plus profonde. Elle ne relève pas (vraiment) d'un procédé, mais plutôt d'une dynamique, d'une situation que la pratique pédagogique du professeur s'efforce de promouvoir, y compris dans une approche collective., comme par exemple dans cette séquence, destinée (de préférence) à des élèves de 3^e :

la salle est aménagée : les tables (toujours de préférence mobiles, dans une salle d'arts plastiques !) sont poussées sur les côtés de façon à dégager un espace – une sorte d'arène – autour duquel sont disposées les chaises ; le sol de cet espace est protégé par une bâche (prêtée par les agents, par exemple : la pratique artistique des élèves est toujours *sublimée* par la contribution des agents !) ; deux feuilles de grand format – raisin, grand aigle... ; on peut varier en proposant deux supports différents, à la fois en taille et en texture – sont disposées sur la bâche, distantes l'une de l'autre suffisamment pour permettre une circulation ; un peu de côté, une table présente quelques outils simples (gros marqueurs, morceaux de fusain, brosses à peindre, rouleaux en mousse, noix de gouache déposées sur des petits morceaux de carton en guise de palettes (ou pour d'autres usages...), pastels secs, pots avec un peu d'eau, morceaux d'éponges, mouchoirs en papier, vieilles brosses à dents, crayons de dessin très gras, et un outil parfaitement non identifié (bricolé et testé par le professeur lors de la préparation). Les élèves sont installés autour de la bâche. Après l'appel, le professeur, sans annoncer quoique ce soit, lance la séance en se postant devant la table préparée et en faisant comprendre aux élèves par sa seule attitude qu'il est en train de *choisir* un outil. Il s'en empare et se dirige vers les deux supports en montrant derechef qu'il va en choisir un. Il exécute alors très clairement un seul geste avec son outil sur le support choisi. Il tend l'outil à un élève : « À toi, Bernard ! Avec le même outil que moi, tu vas exécuter un seul geste également sur le support de

ton choix. Les autres, vous regardez attentivement et vous répondez d'abord à la question suivante : à votre avis, Bernard doit-il exécuter le même geste que moi ? ». La règle du jeu qui va occuper le temps de la « performance » orchestrée par le professeur est énoncée : chaque élève interviendra (un certain nombre de fois, selon le tempo adopté par la classe) sans qu'aucune intervention ne répète une intervention précédente (les élèves sont donc renvoyés à une attention de tous les instants, mais également à quelques interrogations en apparence très simple : à quel moment peut-on dire qu'un geste se différencie vraiment d'un autre – surgit ici la très profonde question du même et de l'autre ? Un petit débat s'instaure qui doit permettre de trancher rapidement). Les choses avancent plus ou moins rapidement ; le protocole peut varier selon le dynamisme de la classe, *soit* que le professeur mène le « ballet » de bout en bout, ou du moins jusqu'au moment où paraît, inévitablement, un blocage qui va entraîner disons une audace, pour ne pas dire une transgression – terme un peu lourd et surdéterminé – de la part d'un élève ; par exemple : un élève plante son nez dans une noix de gouache et va l'écraser sur un support. En général, cet événement provoque une sorte de libération des gestes, en même temps qu'une certaine hilarité provoquée

par l'ouverture soudaine d'un ordre de possibles ; tour à tour, les élèves se lancent dans une improvisation explorant des capacités inhabituelles des outils et du corps, ou les capacités d'un outil inhabituel ; *soit* que les élèves, emportés par la dynamique de cette pratique spontanée, règlent par eux-mêmes leur ballet sous le regard attentif du professeur et de la classe qui ne doit rien perdre de la problématique du même et de l'autre. Le professeur peut à un moment arrêter le processus (le moins possible : je redis combien il est important de ne pas interrompre inutilement la plongée des élèves dans une pratique, laquelle occupe de préférence la plus grande part du temps de la séquence, même si elle se déroule en une seule séance – ce qui peut être le cas de cette séquence, *au choix* du professeur) pour orienter – s'il le souhaite – le rendu des deux productions émergeant sur les supports ; par exemple, en choisissant de rompre la règle de non répétition des gestes afin de favoriser une harmonie dans les rendus ; ou au contraire en accentuant la non répétition – demandant aux élèves de développer l'amplitude des gestes, l'épaisseur des traces... La « fin » du ballet peut également être décrétée par le professeur ou par un élève. Le temps de verbalisation, essentiel dans cette séquence comme dans toute autre séquence, peut alors s'ouvrir. Cette verbalisation prend la forme d'un échange oral conduit par le professeur, qui lance les choses très simplement : « Brigitte, tu as de bon cœur et magnifiquement participé à ce ballet, à cette danse collective improvisée (les mots peuvent venir à ce moment, au choix du professeur, ou être encore réservés pour une autre phase de la verbalisation...).



Dis-nous laquelle des deux réalisations tu préfères, et pourquoi ». Le débat est ainsi lancé autour des qualités visuelles des deux productions, au besoin manipulées par le professeur pour les donner à voir sous des angles différents ; il permet de poser ou de renforcer avec les élèves, sur la base de ce qu'ils viennent de vivre, des repères importants au sujet de la composition, de l'énergie, de la trace, du geste, de l'expression... Ces notions peuvent être notées dans un souci de préparation d'une exposition numérique des deux réalisations à travers l'écran d'information situé à l'entrée du collège (il faudra que chacune des deux équipes de la classe rédige une présentation, de la réalisation qu'elle aura préférée) sur un mode donné – article, cartel – il faut donc prévoir la prise de vue des réalisations (par le professeur, par exemple s'il faut gagner du temps). En fin de séance, le professeur projette un extrait de film montrant Jackson Pollock au travail...il demande aux élèves d'observer le mode de création de Pollock, en insistant sur la « danse » et l'outillage particulier. L'évaluation d'une telle séquence peut prendre elle aussi plusieurs tours, au choix du professeur : elle peut être collective – une remarque collective adressée à la classe formant également synthèse des apprentissages majeurs consignés par écrit par les élèves ; elle peut être ciblée sur telle ou telle compétence pour quelques élèves – on peut décider de valoriser l'engagement dans la pratique de quelques élèves, sans pénaliser pour autant ceux et celles restés plus « timides » ; on peut décider de mettre l'accent sur des compétences transversales, liées à la maîtrise de la langue, ou à l'immersion dans un travail de groupe.

La séance-séquence peut servir de propédeutique à une séquence plus ambitieuse (on y construira alors un protocole d'évaluation plus développé et individualisé) qui demandera par exemple aux élèves d'inventer un outillage graphique ou pictural, ou capable de produire de la trace et de l'utiliser dans le cadre d'un procédé original – explorer les capacités expressives de l'outil, répéter la même trace dans une série, occuper un espace de présentation pour la mettre en espace, ou au contraire, concentrer au maximum les interventions de l'outil sur un support saturé...

La pratique artistique des élèves en arts plastiques ne se réduit donc pas à la situation *un élève-une production (et pour finir : une note !)*. La variété des pratiques ne commande pas seulement la diversité des champs ouverts par les programmes ; elle irrigue également l'approche de chacun de ces champs et elle doit irriguer la conception des chemins pédagogiques imaginés par le professeur. Y compris dans des champs apparemment bien « connus », bien répertoriés, comme le dessin, par exemple. *Le Dessin* n'existe pas selon moi. C'est pourquoi il est illusoire et vain de prétendre « apprendre à dessiner » aux élèves dans le cadre de notre enseignement ordinaire – un atelier artistique

peut en revanche prendre en charge une telle visée, à condition de ne pas être conçu académiquement, sous peine de retomber dans les ornières du « bon goût » qui a été en son temps, et très légitimement, l'horizon de l'enseignement ...du dessin, précisément ; en revanche, on s'efforce d'apprendre aux élèves ce que c'est que *dessiner*, dans tel ou tel but, dans telle ou telle situation, en raison de tel ou tel objectif : dessin d'observation, de projet, d'invention, d'imagination, de croquis, de mémoire... Il y a donc *des pratiques* du dessin, des pratiques qui engagent l'activité « *dessiner* » à des fins et dans des situations et contextes variés. Il en va exactement de même pour tout autre champ : la photographie n'existe pas plus que *le* dessin, ni *la* vidéo, ni *le* volume, ni *la* bande dessinée. De sorte que le professeur se trouve confronté à la nécessité de *choisir* ce qui va être le cœur de son approche d'un champ donné pour que les élèves en apprennent quelque chose d'essentiel, de consistant, à la fois particulier (pris sous l'angle particulier d'une fenêtre ouverte sur le champ et d'un dispositif construit pour l'aborder) et suffisamment générique pour relever du cœur de la pratique artistique visée.

Dans l'exemple de séquence très succinctement évoqué plus haut, on voit clairement que le maître mot de l'action, c'est en effet *le choix*. Mis en situation de choisir, très *concrètement* dans cette séquence, et sans disposer de beaucoup de temps de décision, comme il est requis dans d'autres séquences, organisées autour d'un tout autre tempo, plus centré sur la réflexion longue et évolutive de l'élève (en pédagogie de projet, par exemple, qui inclut en général dans sa philosophie et dans sa mise en oeuvre la *tâche complexe*), l'élève est sollicité dans sa capacité de décision rapide qui associe à la fois, dans un nouage très dense et dynamisant, la mémoire, la réflexion immédiate liée à des paramètres pluriels – les outils, leurs fonctions, le corps -, l'inventivité, l'audace, le tout dans un cadre très contraint, en effet. Dans *Le jugement de Pâris*, Hubert Damisch fait de l'acte de *choisir* le ressort même de l'activité artistique, sur le modèle, longuement et minutieusement analysé tout au long du livre, du choix, en réalité catastrophique, de Pâris dans le fameux mythe du jugement. Je crois que la chaîne peut se compléter, depuis Pâris qui doit choisir entre les divinités (ou entre les modes vie, selon les interprétations) et qui choisit évidemment la beauté et le désir jusqu'au professeur d'arts plastiques (dans son travail de préparation des séquences et dans son activité didactique au sein de la classe) et à ses élèves, au sein même de leurs pratiques artistiques (et pour peu qu'ils accèdent à un réel degré d'autonomie, le paradigme du choix de Pâris se révèle d'autant plus efficient), en passant par l'intermédiaire de l'artiste dont l'instance de décision qui sous-tend sa pratique relève peut-être en effet d'un moment de folie (pour parler comme Georges Bataille).

Déplacements (dans l'affaire de Pâris, on en compte au moins de deux : les Dieux se déchargent de leur propre violence sur les humains – le choix de Pâris entraînera la guerre de Troie, rien de moins que l'entrée de l'humanité dans le processus de l'histoire, pour les grecs de l'Antiquité ; choisissant Aphrodite, Pâris ne choisit pas que la beauté ; il choisit à travers elle le désir pour une femme – Hélène – désir autour duquel se noue la tresse du supplément, selon Damisch, véritable fonction logique de l'activité artistique), dérèglements, protocoles et procédés, changements de paradigmes, ruses, mises en scène, métaphores, événements, trouvailles, tout cela et bien d'autres éléments encore entrent dans la centrifugeuse du choix de l'artiste qui n'en est pas moins soumis, lui aussi, à des tensions internes : l'artiste est-il toujours maître de ses choix ? Qu'est-ce qui choisit dans l'artiste ?

Que nous ne sommes pas complètement maîtres du jeu, c'est aussi ce que l'on apprend aux élèves à travers nos enseignements, occupant pour le coup, nous autres pédagogues, une bien étrange (et illusoire ?), mais passionnante position dans cette histoire de choix nécessaires. C'est que notre position est marquée au sceau de la distance réflexive, par nature. C'est elle qui nous permet de choisir encore et d'abord dans la matière artistique ce qui peut donner lieu à un apprentissage, artistique avant tout, et ouvert sur d'autres dimensions. C'est elle qui nous permet d'inventer des situations pratiques où les élèves viendront éprouver cette joyeuse, cette jubilatoire énergie du choix (mais elle peut aussi occasionner quelques souffrances : la littérature en est remplie !). C'est elle qui nous permet aussi de choisir quelle part de notre pratique artistique nous souhaitons éventuellement partager avec les élèves.

La pratique pédagogique du professeur d'arts plastiques s'appuie donc nécessairement sur une pensée, pensée de la pratique artistique qu'il souhaite faire découvrir et éprouver aux élèves. Cet exercice de la pensée (Gaillot s'efforce également de promouvoir

« un enseignant chercheur ») commande la capacité de choix, de décision. Mettre la pratique de l'élève au cœur de sa pédagogie, c'est choisir le chemin du particulier à l'universel, du sensible au concept. Cheminement peut-être « platonicien » en un certain sens, mais qui ne vise pas une vérité idéale préétablie : déployée dans le cadre de la séquence pensée par le professeur, la pratique de l'élève conduit à des effets de sens multiples, même lorsqu'une « parfaite » adéquation entre la réalisation et l'intention se produit. Et là encore, l'intentionnalité artistique n'est pas réductible à son concept (psychologique, par exemple) ; elle échappe bien souvent à son « auteur », transportée pourrait-on dire par l'immanence de l'œuvre. La pratique n'est pas le moment purement aveugle et sans concept d'un processus qui attendrait sa résolution dans une reprise conceptuelle (une synthèse, aurait dit Hegel). Elle engage au contraire d'emblée toutes les tensions, toutes les complexités. Le professeur se doit d'y conduire les élèves de la façon la plus simple possible.

De la sensibilisation, aussi proche que possible du cœur des enjeux artistiques mise en œuvre dès le primaire et développée au collège, jusqu'à la spécialisation déjà tournée vers le destin d'une vie choisie au lycée, l'enseignement des arts plastiques propose aux élèves l'exploration de multiples champs de pratiques artistiques, leur donnant à entendre la variété des chants de la pratique artistique, dans l'espoir toujours entretenu d'une résonance inouïe.

Jean-Michel Koch, janvier 2015

Georges Braque

Le Jour et la Nuit : Cahiers de Georges Braque, 1917-1952
1988, Éditions Gallimard

Collection : Hors série Connaissance
(64 pages, 12,70 €)



Séquence sur l'empreinte et le graphisme ou l'art imprimé (élèves de 3^e du collège du Stockfeld)
Olivier Calvo & Stéphane Mroczkowski

«DANS TOUS LES CAS, ARTS PLASTIQUES ET ÉDUCATION MUSICALE APPORTENT UNE DIMENSION VÉCUE DE PRATIQUE ARTISTIQUE À LA CONNAISSANCE DES ŒUVRES QUI TRAVERSENT L'HISTOIRE DES ARTS.»

Introduction aux programmes d'arts plastiques et d'éducation musicale pour le collège
Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

La question de la pratique est abordée dans l'introduction commune aux arts plastiques et à l'éducation musicale qui insiste sur la « dimension vécue » de cette pratique artistique.

Ce qui m'intéresse ici c'est le rapport entre la pratique artistique de l'élève et la pratique artistique personnelle du professeur.

Si l'on se réfère à la définition du Petit Robert, « la pratique » est une activité volontaire visant des résultats concrets, une « *connaissance obtenue par la pratique* » s'opposant à la théorie. D'autre part, dans une pratique « artistique », on peut postuler l'idée d'une pratique ayant un rapport à l'art ou aux productions artistiques.

Dans une séquence d'arts plastiques l'un des objectifs premier est de mettre les élèves au travail le plus vite possible (surtout dans un collège de Zep). Ils entrent dans la pratique, guidés par l'enseignant, par l'incitation. Ils vont « faire », « fabriquer », « dessiner », ce dernier verbe étant entendu dans le sens de « *dessin* », terme utilisé pour le dessin jusqu'au XVII^e siècle et qui désigne et contient la notion de projet, d'intention. Les élèves sont actifs et se confrontent avec l'un des procédés de création abordés dans la séquence. Cela peut être le collage mis en relation ultérieurement avec les productions des Dadaïstes. J'apprécie cette confrontation entre le vécu de la pratique des élèves et la pratique des artistes, lors de la projection des références artistiques. Il me semble que leur rejet premier d'aborder l'histoire des arts, qui ici pourrait incarner la théorie, s'émousse lorsqu'ils découvrent cette connivence entre leur pratique et celle des artistes mis en lumière.

Qu'en est-il alors de la pratique artistique personnelle du professeur ? Même si elle n'est pas clairement convoquée, elle est sans doute sous-jacente. En effet, si l'on considère que nous avons tous une pratique personnelle artistique, dans le sens d'une production, très active ou mise en sommeil; nos choix, notre « *liberté pédagogique* » nous permettent de construire nos séquences en relation avec le programme et autour de pratiques dont nous sommes quelques fois très proches. Ce qui est mon cas pour les collages dadaïstes. Néanmoins cela ne signifie pas qu'il faudrait tout expérimenter personnellement, mais sans doute « *pratiquer* » les musées, les lieux d'expositions, les ateliers d'artistes, les livres ...

Sans montrer nécessairement la production artistique personnelle, il y a des petits moments de pratique de l'enseignant dans le cours. En effet, à l'occasion d'une démonstration technique pour les 6^e, tel que le mélange des couleurs primaires à la gouache, l'enseignant pratique devant les élèves. Par ailleurs, je m'autorise à faire une démonstration rapide au tableau, du dessin d'observation que les élèves effectuent, car d'un

point de vue stratégique, il faut quelques fois gagner leur respect.

Il y a aussi cette séquence autour des Nymphéas de Claude Monet où les élèves se sont confrontés à la pratique de la peinture sur un format raisin. Lors de la première mise en œuvre de cette séquence, devant une classe de trente élèves en effervescence, soucieuse d'obtenir un résultat, j'ai bien cru que j'allais assister à un « massacre à la peinture » et j'ai dû intervenir presque individuellement, peindre avec eux. Devant la difficulté des élèves à réaliser leur « fragment d'un plan d'eau », il a fallu que je décortique toutes les étapes de fabrication, en m'aidant en cela de ma propre pratique de la peinture. Finalement en les accompagnant, le résultat a été très intéressant et gratifiant pour eux. J'espère qu'ils ne regarderont plus jamais les Nymphéas de la même manière.

L'introduction aux programmes s'adresse autant aux arts plastiques qu'à l'éducation musicale, la dimension vécue de la pratique artistique y étant partagée.

Lors de mon année de stage de certification, monsieur Koch nous avait posé cette petite question : « En dehors des arts plastiques, que savez-vous faire ? » J'ai pour ma part répondu : de l'allemand et de la contrebasse. Je ne pensais pas que des années plus tard, ces pratiques personnelles trouveraient leur place dans mon enseignement.

En effet parler l'allemand m'a permis de passer une certification et d'enseigner les arts plastiques en allemand.

D'autre part, je pratique la contrebasse, depuis deux ans au sein de la chorale du collège Rouget de Lisle, dirigée par Mme Béatrice Larat-Belliot. La pratique de cet instrument permet de poser des bases harmoniques et rythmiques et d'accompagner les élèves.

Ma présence crée un lien entre les arts plastiques et la musique. L'interdisciplinarité devient visible aux yeux des élèves. Je suis également immergée dans le processus de création du spectacle, conduit par les enseignants de musique. Cela me permet une réactivité et une adaptation en ce qui concerne les réalisations plastiques que vont effectuer les élèves, en lien avec l'aspect scénique.

Faire intervenir sa pratique artistique personnelle est une prise de risque lorsqu'elle devient vraiment visible, mais les élèves apprécient l'implication, la participation de l'adulte. Du point de vue pédagogique, c'est souvent plus efficace qu'un long discours et cela les encourage à poursuivre leur pratique artistique.

Caroline Keller

Professeur d'arts plastiques
au collège Rouget de Lisle à Schiltigheim
et au collège de la Souffel à Pfulgriesheim
certification complémentaire DNL allemand



Impulsion 2011 – 95 × 110 cm – papiers collés, acrylique, encres et huile sur toile – Caroline Keller

Mme Konstantidinis et Mme Florençon ont travaillé conjointement lors d'un stage de « Danse dans le cours d'Arts plastiques » au PAF en 2013. Les deux textes présentés dans la revue font d'une part état de cette collaboration et d'autre part, donnent des points de vue distincts sur des contenus semblables. Ainsi Mme Konstantidinis (danseuse en couleur), aborde le sujet d'après sa pratique de danseuse dans un texte vivant et singulier, et Mme Florençon (pédagogue du mouvement), nous donne un texte plus théorique, riche en pistes didactiques.

« ALORS ON DANSE ! »

Avez-vous déjà pensé, lorsque vous vous levez le matin que ce simple geste était une action du corps complexe, qui engendre une série de mouvements qui s'enchaînent ? « Se lever » permet de passer du plan horizontal au plan vertical, comme le dessin peut s'ériger en une forme concrète dans la sculpture.

Mais il est possible de passer de la position du gisant à la station debout de multiples façons. Se lever d'un seul coup, brusquement en passant par une étape où le buste se retrouve perpendiculaire aux jambes, devoir ensuite plier une jambe, puis l'autre, poser ses mains au sol dans le dos afin de projeter le bassin et basculer le corps vers l'avant pour le hisser droit. Egalement tourner son corps sur le côté, replier ses jambes en « chien de fusil », basculer pour poser les genoux et les mains au sol, accroupi, mettre un pied à terre et donner une impulsion dans la jambe, une main sur le genou pour aider l'appui afin de faire se déplier le second et hisser le reste du corps à la verticale par un déroulé de la colonne vertébrale. Ces deux manières de se lever démontrent que ce geste banal répété chaque matin par tout un chacun, n'est pas aussi anodin qu'on pense. Il révèle l'expression du corps, son énergie, son anatomie propre. Une personne au corps pesant ne se lèvera pas aussi légèrement qu'une frêle silhouette. Mais la chorégraphe Pina Bausch pourrait demander à la personne au corps pesant, de peser « légèrement » ! Tout comme elle pourrait demander à cette silhouette frêle de faire en sorte que par le geste et la posture son corps pèse lourdement. Nous tenons déjà là un axe de rapprochement possible entre les arts plastiques et la danse dans un cours : aborder des postures du corps au quotidien, les décomposer pour procéder par étape et les étudier, telle une chronophotographie de Muybridge en mouvement.

Demandons nous dès lors si les postures que l'on prend et répète au quotidien, sans en avoir conscience, peuvent être des gestes dansés. Est-ce que se brosser les dents, se coiffer, porter une tasse à sa bouche, cueillir une fleur, si l'on oublie l'objet et se concentre uniquement sur le geste, ne peut pas finalement devenir un mouvement de danse ?

Par ailleurs, en regardant bon nombre d'œuvres dans l'histoire de l'art, on réalise que l'on retrouve des postures qui pourraient tout à fait figurer dans un ballet. Simplement la posture allongée nous montrera des Vénus alanguies façon Cabanel, éventuellement des dormeurs chez Sophie Calle ou des gisants dormant sur des dalles funéraires,

figurant tantôt Eros, tantôt Thanatos. Les postures debout seront plus variées et expressives, allant des figures hiératiques égyptiennes, à l'envolée d'une *Victoire de Samothrace*, en passant par l'immobilité des cariatides supportant l'architecture, plus torturées avec les *Esclaves* de Michel-Ange, en mouvement avec *L'homme qui marche* chez Giacometti, ou encore une femme nue descendant un escalier... Pour finir, la posture du guerrier en yoga se retrouvant étrangement dans *Le serment des Horaces* de David !

Le corps avec ses gestes, postures ou attitudes est donc le premier trait d'union entre danse et arts plastiques. Il est tout à fait possible de travailler à partir de ce registre avec des élèves en partant des positions du corps que l'on peut prélever dans de nombreuses peintures ou sculptures figurant le corps. On imaginera par exemple que les élèves tenteront de restituer la posture de *l'Implorante* de Camille Claudel, et pourront ainsi constater que cette position est très inconfortable et difficile à tenir. Et s'ils tentent encore de mimer les stations des corps des fresques égyptiennes antiques ils prendront conscience des difficultés à les reproduire.

Plus tard, vous vous habillez, avez-vous réalisé que certains vêtements vont entraver vos mouvements ou conditionner votre allure ? En effet, un pantalon trop large ou des talons trop hauts vont avoir une influence sur la démarche.

La contrainte de la danse par le vêtement est prépondérante dans *Le Ballet Triadique* d'Oskar Schlemmer en 1920, et fait état de la « parfaite dépendance et des étonnantes interactions possibles (et souhaitables) du geste et du costume » selon Jacques Polieri. Dans cette œuvre, le costume est générateur de la gestuelle : quand la danseuse à l'allure de poupée de bois tourné se déplace en cercles concentriques telle une toupie, les bras écartés qu'elle ne peut rapprocher de son corps à cause de la raideur de la jupe, c'est du fait de son costume. Ses mouvements sont syncopés, presque robotiques, en raison des bras qui semblent enserrés dans un corset de bois. La danse robotique ou désarticulée est d'ailleurs un thème récurrent du ballet classique, contemporain ou en Hip hop qui dissocie le mouvement. On pense à l'exemple récent du *Pinocchio* présenté en 2014 à l'Opéra de Strasbourg et chorégraphié par Yvan Cavallari, mais également au ballet *Coppélia, ou la Fille aux yeux d'email* d'Arthur Saint Léon avec la danse des automates.

Pourquoi ne pas imaginer alors un travail avec des costumes, des pulls cousus¹ ou simplement des liens qui entraveraient les mouvements du corps ? Une contrainte qui deviendrait ainsi source de créativité, un déclencheur possible. Les exemples sont nombreux depuis Loïe Fuller et sa danse du voile, Schlemmer et ses successeurs jusqu'à Philippe Decouflé, ...

Il est tout à fait possible de créer des costumes contraignants avec les élèves, ceux-ci pourraient être faits de papiers, ainsi de leur fragilité naîtrait une autre contrainte, qui induirait de faire des mouvements précautionneux pour danser. Et si l'on prenait des collants, cela générerait un travail plus souple, sur l'étirement, la tension. Le carton quant à lui, permettra justement d'envisager des gestes plus syncopés. Il est important sur ce point que les élèves comprennent l'importance du matériau choisi et l'incidence qu'il aura sur le geste dansé.

Maintenant vous marchez, vous rendez-vous compte que votre pas est déjà un pas de danse ? Il y a le pas pressé, le pas rythmé, le pas lent, le pas qui traîne, le pas décidé, le pas sautillant de joie, le pas entraînant, le pas chassé, le pas de l'homme décidé qui marche tête en avant chez Giacometti, ou le pas coulant et fluide de « *L'homme en mouvement* » de Boccioni... « Marcher c'est comme dessiner le temps qui passe » nous dit d'ailleurs Richard Long de ses promenades.

Mais en danse, marcher c'est créer des connexions. Il suffit de regarder une flash mob donnée en 2012 en hommage à Philippe Bagouet pour le comprendre² : les danseurs commencent par marcher, la main droite projetée vers l'avant, le pouce et l'index collés. Ils forment une ronde, puis se déplacent vers le centre, toujours le bras devant eux. Les danseurs se déplacent en s'évitant puis peu à peu en créant de petites connexions entre leurs mains du bout des doigts. Jusqu'à ce que chacun ait trouvé sa place dans l'espace public. C'est un exercice facile à reproduire en classe avec les élèves. On peut leur demander de marcher dans la classe en s'évitant, puis en tentant de se frôler pour créer des connexions et prendre conscience de leur corps et de celui des autres en interaction, ressentir le vent sur son visage par exemple pendant la déambulation. Repérer une personne sans la désigner, puis la garder en vue en vision périphérique et déambuler en fonction d'elle, prendre sa place après chaque arrêt. Cela peut permettre dans un premier temps de comprendre que l'on ne marche pas de manière identique dans un groupe (l'élève en aura bien conscience lorsqu'il est dans la cour, en rang pour se rendre au gymnase, ou encore lorsqu'il fait un trajet de chez lui à l'école). Nous pouvons exploiter cette initiation à la marche pour demander à chaque élève de trouver son propre pas dans le but de produire un travail plus plastique par la suite avec une prise de vue filmique par exemple. Cela serait parfaitement approprié au programme de Troisième qui invite à prendre en compte l'espace. De la

même manière on peut choisir un lieu du collège dans lequel les élèves vont marcher et modifier l'appréhension de celui-ci par les variations de leur déambulation. On pourra à nouveau se référer au *Ballet Triadique* de Schlemmer dont l'organisation et l'expression spatiale sont prépondérantes. La stéréométrie des espaces scéniques de ce ballet détermine le déplacement des danseurs. Dans la troisième scène par exemple, les pas du couple de danseurs sont régis par le quadrillage noir au sol, ils jouent avec ce décor minimaliste, créant tour à tour des figures symétriques ou dissymétriques. De même la danseuse au tutu circulaire joue dans ses déplacements avec un cercle blanc dans un décor rose : elle sort puis entre dans l'anneau avec des mouvements de bras qui sont également circulaires. Après un visionnage d'extrait de ce ballet, il est possible de demander aux élèves de présenter une chorégraphie marchée (seuls ou en groupe) sur un dessin géométrique tracé à la craie sur le sol de la cour qu'ils auront inventé pour cela. Le dessin deviendra alors un décor éphémère, figurant un espace scénique sur lequel les élèves définiront un déplacement corporel. La performance de Bruce Nauman « *Walking in an exaggerated Manner* », pourrait parfaitement être le type de réponse possible proposée par un élève³.

Alors que vous déambulez dans la rue, vous arrive-t-il de vous donner des contraintes dans votre parcours ? Par exemple ne pas aller du point A ou point B par le chemin le plus court mais prendre des chemins de traverse, marcher une case sur deux en traversant une place dallée en damier par exemple ? Suivre exactement la ligne jaune qui court le long de la rue...

Si la contrainte limite la liberté d'action, en danse elle est au contraire un générateur de création chorégraphique. On peut alors se demander comment la contrainte peut ouvrir un espace de liberté. On imaginera dans ce cas un dispositif où les élèves, répartis par petits groupes, recevront une consigne « contraignante » différente selon le groupe. Les contraintes pouvant être les suivantes : « À deux contre un mur sans jamais se toucher », « Pieds constamment collés au sol », « Tenter d'atteindre plus haut que le haut », « Ne jamais quitter le contact de l'autre », « Danser dans l'embrasure de la porte », « Un tabouret qui doit rester en contact avec le corps »... Puis, on leur donne une quinzaine de minutes pour expérimenter un enchaînement de quatre à six mouvements illustrant cette consigne (consigne qu'ils ne doivent en aucun cas communiquer aux autres). Lorsqu'ils terminent l'enchaînement, on filme une demi-minute le résultat, le but étant de projeter les productions et de faire deviner aux autres groupes la contrainte de départ.

¹ Spectacle « *Pull-over* » par la compagnie L'Embellie Musculaire

² Flashmob D. Bagouet : [cliquez ici](#)

³ Performance Bruce Nauman « *Walking in an exaggerated Manner* » : [cliquez ici](#)

Par la suite, en accompagnant l'extrait filmé d'une musique, ils pourront constater également l'incidence de celle-ci sur l'enchaînement. Les élèves ayant dansé en arhythmie, c'est-à-dire sans se soucier du rythme de la musique qui d'ordinaire rythme les pas, comprendront que l'on peut créer un enchaînement dans un processus inverse. Il est possible de tester plusieurs musiques sur le même enchaînement afin de constater l'influence de celle-ci dans la perception de la chorégraphie. Par ailleurs, l'analyse du résultat dansé par rapport aux contraintes permettra d'aborder des problèmes techniques de la danse. Pour la consigne « Tenter d'atteindre plus haut que le haut », se posera la question du porté qui permet une réponse possible à cette incitation. Pour « Pieds collés au sol », il sera judicieux de comparer le résultat avec une chorégraphie de Dominique Bagouet et son travail sur les mouvements de bras et de main. Et pour « Un tabouret qui doit rester en contact avec le corps », on montrera *Rosas danst rosas* de Anne Teresa de Keersmaecker⁴ où les danseuses ne quittent jamais leur chaise durant toute la chorégraphie.

Et au cours d'une promenade en journée, ne vous êtes-vous jamais amusé à semer des petits cailloux tel le Petit Poucet pour marquer votre parcours ? Ou bien à tenter de retrouver l'empreinte de vos pas dans la neige ?

La marque laissée par le corps questionne autant les plasticiens que les danseurs. L'exemple le plus connu étant Pollock et ses *Dripping*, résultats de ses déplacements autour de la toile au sol.

Dans sa pièce *Performance 13*, la danseuse Anne Teresa de Keersmaecker, sur le morceau « *Violin Phase* » de Steve Reich, effectue une danse avec des gestes simples mais répétitifs qui, par les déplacements sur un sol couvert de sable, y dessine une rosace⁵. Elle explique d'ailleurs que c'est cette musique lancinante qui a engendré ces gestes répétitifs. Les spectateurs se trouvent tout autour d'un carré de sable et ceux qui sont en surplomb peuvent encore mieux voir le dessin apparaître sous les pas de la danseuse.

Par ailleurs, la danseuse et performeuse Trisha Brown, expérimente les voies de l'écriture du langage du corps jusqu'à proposer des performances où elle danse sur du papier avec des fusains placés entre ses mains et des pieds (vidéo *It's a draw*, 2002). Dans la même veine exploratoire mais avec peut-être plus de fluidité, on notera la *drawing performance* de Jaanika Peerna à Berlin, « *Am Rand* » (2014) qui trace avec ses mains des courbes et contrecourbes sur une baie vitrée semblant embuée, ou passée au blanc d'Espagne⁶.

Il est possible de transposer cela avec les élèves de plusieurs manières. Tout d'abord par une performance commune, où les élèves déambuleraient dans la classe au sol recouvert de papiers, avec des empreintes créées par leur soin. En effet, en amont, tout en s'inspirant de la paire de chaussures de Frank Scurti dans son œuvre *Street credibility* (1998), les

élèves seraient invités à créer des semelles de carton rattachables à leurs chaussures comportant des motifs divers qu'ils auront inventés.

Puis la performance pourra prendre forme en invitant chaque élève à faire un unique passage d'enchaînement chorégraphié sur le papier (qu'il aura répété au préalable) avec les semelles de carton enduites de peinture de la couleur de son choix. Chacun pourra identifier sa trace et comparer sa gestion de l'espace défini par le papier, par rapport aux autres. Il sera possible de constater des connexions, des similitudes ou des oppositions dans le passage de chacun.

Une seconde manière d'aborder la trace du corps serait plus plastique. On donnerait à l'élève une feuille de format grand aigle, et il devrait représenter avec ses mains, de la peinture et des outils graphiques telles que des craies grasses et des fusains, le vent qui souffle dans des saules pleureurs. Le professeur décrirait précisément la croissance du saule, puis les lianes retombantes et enfin le mouvement du vent dans celles-ci... Le motif du saule est une des incitations possibles permettant à l'élève de travailler avec une gestuelle ample : monter avec les deux mains, puis redescendre de part et d'autre sur les côtés pour figurer les branches, faire des « staccato » du bout des doigts pour les feuilles. Il serait en prime judicieux de proposer à l'élève de choisir de pouvoir mettre sa feuille au mur à la verticale ou au sol, le mouvement résultant étant différent. Et pour finir, filmer les élèves en train d'effectuer la performance pour leur montrer ensuite la gestuelle de leur corps à l'œuvre, et leur faire prendre conscience qu'ils ont dansé devant leur travail.

Et lorsque le soleil décline, vous est-il arrivé de tenter d'attraper votre ombre dans la lumière rasante ?

Danser avec son ombre de manière littérale ou avec son reflet, nous offre une nouvelle piste possible. L'ombre procédant d'une source lumineuse, il est possible également de travailler sur la projection lumineuse. Comme dans le *Théâtre d'ombres* de 1997 de Christian Boltanski représentant une danse macabre sur les murs d'une salle d'exposition, la projection peut être un premier mode opératoire. Projetez les ombres des corps des élèves sur un mur, et leur premier réflexe sera de se mouvoir pour faire bouger leur ombre. Dans la scénographie de *Fase*, Anne Teresa De Keersmaecker & Michele Anne de Mey⁷ dansent en duo mais paraissent être plus nombreuses car trois parfois quatre ombres des danseuses sont projetées au mur, produisant un effet hypnotique sur le spectateur.

⁴ *Rosas danst rosas* de Anne Teresa de Keersmaecker : [cliquez ici](#)

⁵ *Performance 13*, la danseuse Anne Teresa de Keersmaecker : [cliquez ici](#)

⁶ Jaanika Peerna « *Am Rand* » (Berlin 2014) : [cliquez ici](#)

⁷ *Fase*, Anne Teresa De Keersmaecker & Michele Anne de Mey : [cliquez ici](#)

Avec les élèves on peut soit partir d'un dispositif qui jouerait avec la projection des corps, soit travailler sur la mimétique en demandant à un élève d'improviser des mouvements que son partenaire devrait reproduire comme son ombre. L'exercice visant à travailler le duo et le regard de l'un à l'autre. L'élève suiveur devra observer et reproduire, et l'élève modèle devra également s'assurer que son partenaire arrive à le suivre et ajuster ses mouvements pour ce faire.

L'ombre procédant de la lumière, on peut également imaginer jouer avec de la lumière comme le fit Picasso avec l'aide du photographe Gjon Mili, gardant une trace de son dessin de lumière grâce à l'empreinte photographique, c'est une figuration du geste qui est ici enregistrée. Le travail avec les élèves porterait alors sur la projection et la trace lumineuse du geste dansé. Les élèves devront d'abord créer une petite chorégraphie de quelques mouvements enchaînés avec comme consigne, soit le même mouvement répété plusieurs fois, soit une évolution dans le mouvement. Une fois les répétitions au point, on plonge les élèves dans le noir avec une ou deux lampes torches dans la main et ils effectuent un passage avec l'enchaînement devant un appareil photo en mode pause longue de 10 secondes au moins, permettant d'enregistrer le « dessin » de chaque chorégraphie. On pourra alors repérer quelle chorégraphie procède de la première ou de la seconde consigne, combien de sources lumineuses et la différence qui en résulte, en projetant les photographies aux élèves.

Regardez vous parfois le décor de votre quotidien, quand le soir vous retrouvez les quatre murs de votre chambre ? Lorsque vous quittez votre lit, il y reste encore l'empreinte de votre corps ayant pesé sur les draps. Cette empreinte sera peut-être gommée lorsque le lit sera refait, jusqu'à ce que le soir vous réimprimiez votre marque de passage dans ce décor.

En danse, on parle souvent du corps, de la chorégraphie, mais lorsque les danseurs costumés ont disparu, il reste le décor. Nombreux sont les exemples de collaboration d'artistes plasticiens qui conçoivent l'espace scénique pour des chorégraphes. On pense notamment à Olivier Debré instigateur d'un projet pour Carolyn Carlson qui aboutit en 2008 au spectacle *Signes* où l'on voyage dans l'abstraction de paysages du monde. « À mesure que l'on traverse les tableaux la danse évolue, fluide et légère, virile et enlevée, puis sensuelle enfin » comme le décrit Marianne Rapegno dans un article de Parisart.

Dans son ballet *Sutra* chorégraphié par Sidi Larbi Cherkaoui, c'est le sculpteur anglais Antony Gormley qui a conçu des modules en bois servant de décor et permettant de créer différents tableaux dans la chorégraphie. Ainsi, les structures de bois en forme de caisses oblongues et creuses à taille d'homme servent à moduler l'espace et les danseurs utilisent ces modules en se hissant dessus, se lovant

dedans, les faisant dégringoler comme des dominos, les regroupant comme une estrade...

Quand le peintre Barceló s'associe au chorégraphe Josef Nadj au festival d'Avignon en 2006, ils créent la performance *Paso Doble* où c'est le décor (un mur d'argile) qui se transforme au fur et à mesure que les deux protagonistes mènent leur action en tandem. Les corps modèlent et façonnent ce mur brutalement parfois, à coup de poings, de pieds, de coudes et de pioches en bois. La glaise devient le réceptacle de tous ces gestes, c'est un décor actif. Peu à peu, les deux acteurs finissent par être absorbés littéralement par l'argile puisqu'ils finissent par se fabriquer des masques avec celle-ci directement sur leur tête. L'un d'eux termine collé dans le décor qui est uniformisé avec un jet d'argile blanche et finit par se fondre entièrement dans celui-ci⁸.

À l'inverse, le corps permet aussi de souligner l'espace, ou de s'accaparer un lieu en guise de décor comme le fait le chorégraphe viennois Willie Dorner avec *Bodies in urban space*, lorsqu'il place des corps entassés vêtus de vêtements très colorés, dans des lieux urbains. Les corps s'opposent alors à l'architecture tout en en modifiant la perspective. Il sera donc facile d'imaginer avec les élèves un dispositif dansé dont le mobilier de la classe sera le décor et dans lequel leur corps s'inscrira pour jouer avec. Il est fortement conseillé ici de travailler en partenariat avec un professeur d'EPS dans le cadre de son cours d'accrogyim qui pourra enrichir la performance de compétences complémentaires avec par exemple un répertoire de postures diverses et veillera à des consignes pour travailler en toute sécurité.

On peut également imaginer un décor de papier, un peu comme la photographie de JR où les danseurs du New York City Ballet posent dans un œil géant de papier froissé⁹. Par la suite, JR a fait toute une série de photographies avec les danseurs du ballet où les corps jouent avec du papier, tantôt dissimulés, tantôt révélés par ce matériau. Avec les élèves, un décor de papier inspiré des paravents de Saburo Murakami, pourrait également servir à la chorégraphie, par l'arrachage, la déchirure, le froissement. Jouant avec le bruit et les propriétés de la feuille.

Pour finir, nous comprenons avec tous les exemples proposés plus haut, qu'il n'est nul besoin de savoir danser pour s'improviser chorégraphe ou aborder la danse dans un cours d'Arts plastiques. Et a contrario, nul besoin d'organiser la chorégraphie du spectacle de fin d'année, ou de la *flash mob* du collège pour danser ! On peut parfaitement aborder le corps en action par des choses modestes. Mais on peut également créer son cours d'Arts plastiques en partant d'exemples piochés dans le champ de la danse.

⁸ *Paso Doble*, Barceló et Josef Nadj au festival d'Avignon en 2006 : [cliquez ici](#)

⁹ JR au NYCB : [cliquez ici](#)

En effet, s'il est possible de danser en Arts plastiques, on peut parfaitement se contenter de travailler sur la représentation de la danse dans l'art. Degas ou Matisse ont par exemple tous pris la danse, ou la danseuse comme motif de travail. C'est aussi chez Keith Haring que l'on trouve dans les postures de ses personnages un goût pour le danseur, le mouvement. Quant à l'art contemporain, les passerelles entre danse et Arts plastiques sont de plus en plus courantes. Après son invitation à mener la danse au New York city ballet en 2013, l'artiste JR a été invité par l'Opéra Garnier cette année et a pris en photo les danseurs sur le toit du bâtiment.

La danse est considérée par de nombreux artistes, allant du Bauhaus à Pina Bausch en passant par Mathew Barney, comme une forme d'art total fédérant bon nombre de formes d'art. Que ce soit par le costume, la scénographie, la représentation du corps, la musique, la photographie, la vidéo, les dessins et notations chorégraphiques, elle offre de multiples liens avec les divers champs des arts visuels. C'est d'ailleurs ce qu'a démontré l'exposition « *Danses tracées* », à Marseille en 1991, où ont été révélées des œuvres élaborées par des chorégraphes, intermédiaires entre l'outil chorégraphique et l'œuvre d'art. Rendre compte par des moyens graphiques d'une chorégraphie pose un réel problème plastique. Comment transposer les pas, comment communiquer afin que les danseurs puissent reprendre les pas, les déplacements ? C'est encore et pour finir sur cela, une dernière problématique exploitable avec les élèves : trouver les moyens plastiques adaptés pour retranscrire une chorégraphie, un geste qui se déroule dans le temps. C'est peut-être en effet, la piste qui met le plus en lien la danse et notre matière.

Laure Florençon

Professeure agrégée au collège François Truffaut

Sitographie

- « Danser sa vie », dossier du centre Pompidou : [cliquez ici](#)
- Centre national de la danse ; sur la notation et la retranscription du mouvement en dessin : [cliquez ici](#)

Bibliographie

- Catalogue d'exposition « Danses tracées : dessins et notations chorégraphiques » à Marseille, 1991 par Laurence Louppe
- Catalogue d'exposition : « L'art au corps : le corps exposé de Man ray à nos jours : Exposition, mac, Galeries contemporaines des musées de Marseille (6 juillet-15 octobre 1996)
- Norbert Servos, « De la Danse expressionniste à la danse théâtre », *Danser sa vie*, catalogue de l'exposition, Paris, Centre Pompidou, 2011, p.32.)
- Daniel Sibony, *Le corps et sa danse*. Paris : Seuil, 2005. (Points, Essais ; 531)

Expositions de référence

- « Danser sa vie », centre Pompidou
UNE EXPOSITION SANS PRÉCÉDENT CONSACRÉE AUX LIENS DES ARTS VISUELS ET DE LA DANSE DES ANNÉES 1900 JUSQU'À AUJOURD'HUI.
- « Danses tracées : dessins et notations chorégraphiques » à Marseille, 1991
- Trisha Brown « Pour que le public ne sache pas que je pourrais avoir cessé de danser » (11 septembre – 31 décembre 2010), Musée d'art contemporain de Lyon.
Le Musée d'art contemporain de Lyon présente simultanément des œuvres de Trisha Brown, qui est chorégraphe, mais aussi plasticienne ; et de Bruce Nauman, qui est plasticien, mais qui réalise des performances en engageant son corps. Qu'est-ce qui les unit assez pour les faire se côtoyer ?



Anne-Catherine se relevant (20/5/14 - crayon à papier et lavis aquarelle) – Laure Florençon

**OU « LA JOURNÉE PARTICULIÈRE
D'UNE DANSEUSE PROFESSEUR D'ARTS
PLASTIQUES », ENTRE FICTION ET RÉALITÉ ! ***

I RÉVEIL

Ce matin, lundi, je me réveille avec difficulté, mes yeux peinent à s'ouvrir, et quand enfin ils s'ouvrent je me sens collée à mon lit... Lourde, courbaturée ! J'attrape ma jambe droite qui ne peut se soulever seule, et la fait passer sur la gauche. Le poids de celle-ci me fait faire une torsion et je me retrouve assise les pieds au sol, sur le bord de mon lit... Là, je me pose la question de comment me retrouver dans la position verticale sans souffrir ? J'ai une idée, je me penche en avant, le poids de mon buste provoque une bascule et je n'ai plus qu'à dérouler le haut de mon corps et tendre mes jambes... Mes cuisses hurlent mais ça y est j'y suis.

Là il s'agit de mettre un pied devant l'autre en changeant le poids de mon corps afin d'alléger une jambe, de légèrement soulever le pied opposé, de le poser devant et ainsi de suite. Le plus dur reste à faire, descendre les escaliers...

Ouf ! Je suis devant mon bol de thé et je refais dans ma tête la chorégraphie de l'élue dans *le Sacre du printemps* ! C'est important de visualiser une chorégraphie pour mieux la retenir.

Je suis danseuse chez Pina Bausch et hier soir c'était ma première répétition d'une reprise du rôle de l'élue (Kyomi Ichida est tombée malade et je dois l'apprendre en urgence), un rôle tout en torsions et en chutes... Mon corps crie !

Rapidement je me douche car à 9 heures, comme chaque matin Jo Ann Endicott nous donne la classe afin de « nous mettre en jambes » pour la journée.

2 AU THÉÂTRE

On commence par une barre de base classique, avec quelques aménagements contemporains : des courbes, des bras allongés, des pieds en parallèle. La barre est souvent la même, et j'en profite pour essayer, maintenant que les problèmes de mémoire sont dépassés, de me détendre le plus possible, lâcher les tensions, tout en gardant la rigueur et le rythme.

D'abord les pliés, puis les ronds de jambe, les battus, les battements cloche, les grands battements et les développés. On s'étire un peu et on passe au milieu. Là on travaille les chutes, les passages au sol avec des relevés sans les mains. Pas mal de sauts en variant l'en dehors et le parallèle. Tout ça en vue de la répétition qui va suivre.

Petite pause suivie de deux répétitions. Tout

d'abord, je travaille mon solo de l'élue avec Malou Airaud. On reprend l'enchaînement appris hier dans 5 cm de terre pour me familiariser avec cet élément que Pina veut sur toute la scène. La terre est un élément riche en symbole : la vie et la mort. D'autre part la terre transforme l'intention du mouvement car le corps doit déplacer le poids de la matière, une contrainte intéressante mais difficile techniquement. Et puis, la terre se colle à la peau transpirante et au costume transparent, une vision brutale et archaïque, directe, sans narration, du thème du Sacre.

Puis déjà bien épuisée, nous avons rendez-vous à 11h30 au grand studio pour un travail de recherche en vue de la nouvelle pièce de Pina avec toute la compagnie A ce moment de la journée je ne sens plus mes muscles, ils sont chauds, plus de douleur et pas mal d'énergie. On est tous impatients de découvrir ce que la chorégraphe nous a préparé.

Pina est déjà âgée, ses apparitions deviennent rares. Elle arrive, longue silhouette avec une cigarette coincée entre ses lèvres fines, on est tous très respectueux et admiratifs de cette grande dame de la danse. Elle est suivie par une personne qui pousse une grosse caisse d'accessoires. Chapeaux, chaussures, lunettes, foulards, boas, et éventails. Chaque danseur choisit un accessoire et Pina nous demande de travailler un souvenir de vacances. Un thème qui n'a rien à voir avec les accessoires. Nous avons l'habitude de ce genre de contraintes jouant sur différents registres ; c'est au cœur de la démarche créative de Pina.

Nous avons une demi-heure pour trouver une trame, quelque chose de rapide et clair, elle rajoute une contrainte : l'utilisation de l'accessoire comme élément de séduction... Je travaille avec un boa, c'est déjà un élément de séduction et je vais raconter un souvenir de vacances au Guatemala lorsque nous nous sommes retrouvés, mon mari et moi dans un petit village, seuls touristes, en pleine procession, sentiment angoissant et excitant à la fois. Je décide de raconter l'histoire de dos avec mon boa en mouvement et juste le visage qui tourne de temps en temps. Puis chacun montre sa recherche; c'est très divers et très intéressant.

Chez Pina ce collage est très fréquent, il crée des situations décalées, improbables et pourtant si vivantes : qui n'a pas raconté un récit de voyage à un homme en pensant « il est vraiment séduisant ce garçon » ? Pina est très forte dans la peinture des comportements humains, elle donne à voir ce qui se joue à l'intérieur et à l'extérieur des corps dans les rapports humains, et surtout dans les relations entre les hommes et les femmes.

Il est 13h, là je décomprime, je sens ma tendinite du moyen fessier qui se réveille, le corps qui redevient lourd... Ce corps qui est notre outil, à qui on demande tant, reprend ses droits. Je déjeune rapidement, me douche et me transforme en professeur d'arts plastiques. Je donne quelques cours à des collégiens tous les lundis après-midi. J'ai un réel plaisir à enseigner les arts plastiques.

3 SUR LE CHEMIN DU COLLÈGE

Aujourd'hui je suis contrariée et pour cause ! Mon collègue, professeur de lettres vient de me demander de créer des décors pour une pièce de théâtre de ses élèves. Il va devoir faire face à une réponse négative : je n'ai pas envie d'être au service du spectacle vivant ! Et pourtant il soutient qu'il s'agit d'une vraie collaboration ! Lorsque Picasso (pour les Ballets russes) ou Rauschenberg (pour la compagnie Cunningham) ou encore Boltanski (pour Bagouet) ont travaillé avec des chorégraphes, ça a toujours été une collaboration riche, passionnante, constructive et transversale. Il a raison, mais pour l'instant je n'y tiens pas.

Là-dessus vient se rajouter une autre requête, celle du Principal du collège qui aimerait que je travaille la danse avec les élèves mais ça non plus, je n'en ai pas envie...

J'ai dansé toute la matinée, et puis qu'est-ce que je pourrais bien leur faire travailler ? Une barre, puis des enchainements ? Je vais dégouter les élèves qui ne sont pas motivés par le mouvement, surtout des collégiens, dont le corps changeant est souvent peu assumé... La danse c'est particulier, un travail technique, beaucoup de rigueur, presque une ascèse. Et vraiment je crois que je n'ai pas envie d'enseigner la danse...

Décidemment l'articulation entre ma pratique et mon enseignement me semble impossible.

Comble de la contrariété, je n'ai pas eu le temps de préparer mon cours...

J'étais dans ces désagréables pensées et je me rapprochais du collège lorsque ma jambe droite se déroba sous moi, et, tandis que je glissais doucement mais sûrement vers le sol, une idée surgit dans mon esprit. Et si je reprenais l'utilisation de la terre dans *le Sacre du printemps* ! Inutile d'apprendre aux élèves un enchainement long et décourageant ! Si déjà je leur apporte des notions de danse, autant commencer par un aspect plus conceptuel, moins technique ! Pourquoi pas les faire « dessiner » dans la terre, comme l'avait fait Trisha Brown dans le sable ! C'était décidé, on irait travailler sur la trace laissée par le poids du corps dans les bacs à sable du parc. Puis pour créer une ouverture plus technique, on travaillerait aussi sur l'incidence du plié et du tendu de la jambe.

L'idée de la trace me plaisait, mais je restais convaincue qu'elle n'était pas exploitée à fond. Pourquoi ne pas laisser une trace constituée de cette même matière naturelle (terre, bois, pierre

etc) à différents endroits du parc ? Du coup je me disais qu'on pourrait faire une balade artistique à travers le parc et laisser des traces comme Richard Long. Et ensuite on prendrait des photos, comme « traces » du travail. Un projet qui permettrait de réunir des notions de Land Art (d'ailleurs Pina Bausch fait aussi du Land Art lorsqu'elle amène des éléments naturels sur scène !), de photographie, et de conception plastique !

Ça y est j'ai trouvé mon cours de cet après-midi ! Et sûrement une première articulation entre la pratique de la danse et mon enseignement grâce à cette chute, mouvement non maîtrisé de mon corps, un comble !

Pourtant ça n'est que le début et dans ma tête je sens un fourmillement d'idées à exploiter dans mes cours !

4 AU COLLÈGE

Tout en montant les escaliers, je me rends compte que j'ai toujours mon boa autour du cou !! Décidément ma pratique de danseuse est présente même malgré moi ! C'est assez drôle de me voir arriver au collège avec cet objet décalé et scénique, qui me rappelle que, le matin même je dansais dans la terre... Ce boa devient un signe de ma condition de danseuse, un élément d'autoportrait en somme ! Ça me fait penser à la chorégraphie de Jérôme Bel *Cédric Andrieux* ou le chorégraphe met en scène un danseur qui se raconte par la danse et la parole.

Et si on travaillait ce thème de l'autoportrait en créant des selfies avec les portables des élèves de troisième ! Autant exploiter ce médium, qu'ils maîtrisent, de manière créative...

Et ça me donne même une idée pour les élèves de sixième : utiliser un accessoire comme nous l'avons fait ce matin, en se l'appropriant à travers une histoire personnelle puis en le dessinant et en le mettant en scène plastiquement

En parallèle, je pense aussi à la création d'objets sensibles en s'inspirant du travail passionnant d'Odile Duboc *Projet de la matière*. Pour ce projet elle a engagé une plasticienne qui lui a conçu des objets mous, à partir du tableau de Dali *les montres molles*, au contact desquels les danseurs ont trouvé une certaine qualité de mouvement. Plasticiens et danseurs réunis forment en fait de formidables duos !

Et je pense aussi à l'utilisation des cordes qui peuvent se transformer en outil, ou encore la boîte transparente dans *No* de la chorégraphe Deborah Colker !

À ce moment précis je croise le principal qui me rappelle que l'inauguration du nouveau bâtiment du collège approche et qu'il souhaiterait la participation d'élèves plasticiens. J'avais une petite idée pour l'inauguration mais là ça devenait clair : nous travaillerons sur le costume comme contrainte du corps (voir Juliette Nioche, Georges Appaix *Univers light oblique* ou les *Ballets Triadiques*), en récupérant

des matériaux sur le chantier. Ou encore sur la posture à partir des sculptures de Camille Claudel (voir le travail d'Odile Duboc dans *Trois boléros*), avec l'aide sonore du professeur de musique.

Ou encore sur le corps au sein de l'architecture du collège en m'inspirant du travail de Willie Dorner « Bodies in urban spaces » (Intervention dans la ville de Strasbourg en mai 2014 dans le cadre du festival « Nouvelles » à Pôle Sud) où les danseurs vêtus de couleurs vives investissaient pour les modifier ou les souligner, des espaces architecturaux dans la ville.

J'arrive enfin en classe où mes élèves m'attendent... Une entrée en scène théâtrale, une petite révérence pour rattraper le retard et c'est parti !! D'abord faire l'appel et rappeler la sortie à Pôle sud *Your ghost is not enough* par la compagnie Kubilai Kahn investigation, petit clin d'œil à l'histoire des arts. Puis notre rituel des mains qui permet aux élèves de se concentrer. C'est une mini chorégraphie composée d'une suite de gestes du quotidien de l'élève qui s'installe en classe (voir *Le petit bal* de Découfflé).

Puis nous partons au parc.

Je divise la classe en deux groupes : un groupe qui travaille dans le sable avec quelques contraintes et l'autre qui entame la balade artistique avec un appareil photo.

Au bout de 40 minutes les élèves se déconcentrent, se dispersent. C'est le moment de faire un temps de pause, de se recentrer en se posant, les yeux fermés, en tailleur pour sentir le poids de son corps, puis d'imaginer que l'on a un pinceau sur sa tête et que l'on peint avec ce pinceau.

Ils peuvent repartir dans leur recherche en inversant les groupes.

L'expérience est concluante... Nous allons continuer ce travail sur la trace au prochain cours.

5 ÉPILOGUE OU LE MARIAGE DE MA PRATIQUE ET DE MON ENSEIGNEMENT

En partant du collège, malgré la sensation du poids de mon corps fatigué, je sentais une unité, une finitude. J'avais trouvé une articulation possible entre ma pratique et mon enseignement. J'essayais d'analyser ce qui s'était passé.

En fait, jusqu'à maintenant mon travail d'interprète était omniprésent : maîtriser mon outil « corps » pour trouver une qualité de geste, une technique. Là je sens que je prends les choses sous un autre angle : d'une part, partir du corps comme machine naturellement en mouvement (marcher pour aller au collège, chuter au sol, s'asseoir sur les chaises dans la classe, lever le doigt, courir, prendre son crayon et écrire ou dessiner...), et d'autre part, s'intéresser au processus de création.

Et c'est à cet endroit précisément que se trouve l'articulation possible entre ma pratique et mon enseignement : décomposer les rouages du processus de création chez un chorégraphe pour les transposer aux arts plastiques (ou le contraire), les tisser ensemble de manière à ne plus savoir ce qui appartient à l'un ou à l'autre, les rendre interdépendants, jouer de l'un et de l'autre ou encore choisir un des « rouages » et le développer. Les possibilités deviennent alors infinies...

Je me sens légère, plus de douleur, plus de fatigue ! Une sensation d'unité, fini la danse d'un côté et les arts plastiques de l'autre.

Et les idées fusent car l'art contemporain est riche, créatif et pluridisciplinaire, la transversalité est fluide.

Cette circulation est devenue possible pour moi, et j'ai un sentiment de liberté et de richesse ; je pourrai nourrir mes cours, et par conséquent mes élèves, de ma pratique (car mon corps « sait », et pas seulement ma tête !!) et de mes connaissances des chorégraphes et de leurs pratiques.

Cela a un côté jubilatoire et passionnant.

À ce moment de mes réflexions, je vois passer mon bus pour retourner à Wuppertal... direction le théâtre !!!

* tous les noms propres sont des noms de danseurs, d'œuvres ou de lieux réels.

Emmanuelle Konstantinidis
Professeur d'arts plastiques
au collège de Pfulgriesheim



Carmen, extrait de carnet – Jean-Michel Koch

ATELIER DANSE ET PEINTURE

OBERNAI 2012

AVEC PIERRE-ANDRÉ PETIT, DANSEUR ET CHORÉGRAPHE

L'atelier *danse et peinture* occupe 1h30 chaque jour dans le cadre global d'une semaine consacrée à la danse. Deux groupes de jeunes danseurs sont concernés, de 20 membres chacun, un groupe de 8 à 12 ans, un groupe de 13 à 16 ans. Le 1^{er} groupe danse depuis 4 années dont 2 d'initiation, le groupe des plus grands pratique depuis 6 à 7 années.

Le fil conducteur de l'atelier est chorégraphique mais cela passe par un dispositif qui vise à rendre le mouvement visible car ce dernier est d'abord une conscience intérieure. Le but n'est pas de réaliser de la peinture mais de rendre cette conscience intérieure visible, de laisser une trace, de manifester la danse par de la peinture.

Les premières séances du 1^{er} groupe sont consacrées au dessin d'un corps actif, en mouvement : un corps qui bouge est un corps qui danse. Comment, par le dessin, donner du mouvement au corps. Puis le groupe dessine un danseur en action, en reproduit les mouvements. Les jeunes dessinent par terre dans l'espace total.

Pierre-André Petit propose ensuite aux danseurs de tracer un trait sur une feuille A4. Ce trait sera successivement tracé au crayon, à la craie grasse, au pinceau, en prenant conscience de l'effet du poids et de la vitesse sur la trace obtenue.

Le dispositif de la séance suivante consiste en un papier kraft d'une dizaine de mètres de longueur sur 1 mètre de largeur posé au sol ; 4 danseurs sont disposés régulièrement sur le kraft. Ils se déplacent au ralenti, tandis que les autres cernent les déplacements des pieds à l'aide de craies grasses. La feuille est conçue comme un miroir qui reflèterait tout le corps mais seuls les pieds peuvent être dessinés. L'idée d'une chorégraphie reproductible comme une partition émerge.



Le groupe des 13 à 16 ans expérimente également ce type d'enregistrement, avec une longueur de kraft égale, mais les danseurs, allongés sur la feuille-partition, se déplaceront lentement pendant que les autres danseurs marqueront les contacts des corps

sur le support à l'aide de peinture et de brosses, l'ensemble formant une chorégraphie où peintres et modèles prennent leur part (*un corps qui bouge est un corps qui danse*). La fresque ainsi obtenue sera complétée librement par la peinture restante.



L'avant-dernière séance individualise les expérimentations précédentes. Chaque stagiaire dispose d'une feuille d'environ 1m sur 70 cm. À l'aide de brosses larges et de peinture noire, en travaillant debout, chaque danseur met en œuvre un ou plusieurs gestes. Un 2^e dessin complète la consigne par de la couleur ; les dessins sont librement complétés.





Pierre-André Petit me précise que les brosses ne sont qu'une option parmi d'autres et qu'il envisageait des outils tels que la paille ou le tissu, engageant ainsi la restitution de la danse vers un approfondissement de la matière et du geste.



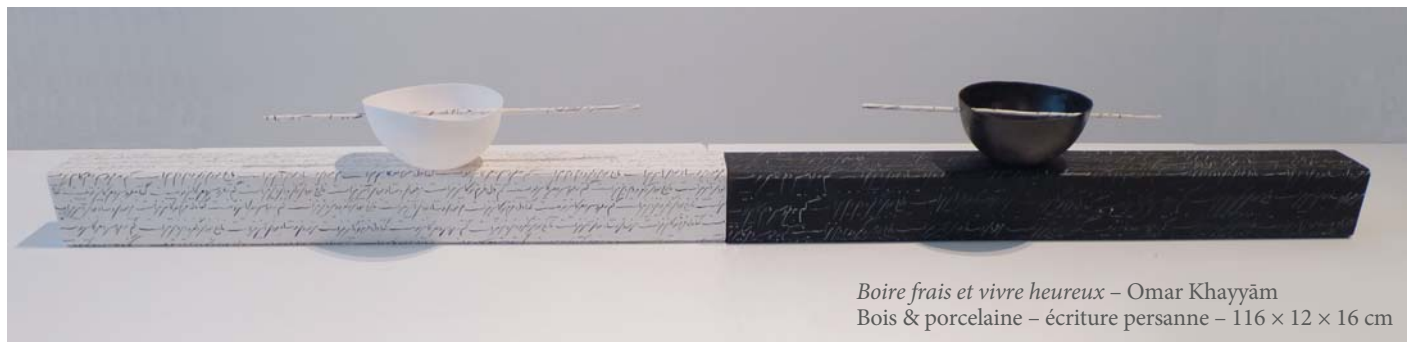
La dernière séance présente devant le public une chorégraphie dans un décor constitué des nombreuses peintures issues du stage.

Bruno Haentzler
Professeur d'arts plastiques
au lycée Schweitzer à Mulhouse

QUAND LA DIMENSION AUTOBIOGRAPHIQUE INDUIT UNE PRATIQUE ET UN ENVIRONNEMENT POÉTIQUE

La pratique se comprend comme expérience vitale pour une artiste qui confie vouloir faire de ses pièces *des marques de présence et donner corps à la poésie* dans des objets usuels ou artistiques, une exigence à chaque étape de son processus créateur.

Elle a accepté de nous offrir son témoignage, en voici quelques éléments...



Boire frais et vivre heureux – Omar Khayyām
Bois & porcelaine – écriture persane – 116 × 12 × 16 cm

FAEZEH AFCHARY-KORD, est une artiste céramiste d'origine iranienne.

Elle quitta son pays natal à l'âge de dix-huit ans pour la France où elle suivit des études d'architecture à Grenoble puis à Villeneuve d'Ascq. L'Iran s'engouffrant dans la révolution, elle décida de rester en France, puis s'installa en Angleterre. Elle entreprit une formation de céramiste pendant quatre ans où elle acquit des techniques à la fois rigoureuses et variées, et fit de stimulantes rencontres artistiques. Mais survint le décès de son époux, le poète Hessam Haeri, psychiatre et psychanaliste de métier.

Alors que les efforts de l'artiste se concentraient sur la reconstruction de sa vie autour de son atelier de Tournai, non loin de la frontière franco-belge, son travail prit une forte dimension autobiographique...

Hessam Haeri confiait le plus souvent à sa seule mémoire les textes qu'il produisait selon les usages de la poésie orale et la précaution de consigner ses poèmes dans un carnet de notes fut l'initiative de son épouse.

C'est ainsi qu'au-delà de sa valeur sentimentale, cet objet pris une importance capitale et une dimension sensible dans le processus créateur de l'artiste.

Car après une phase de torpeur et comme assenée par la douleur, elle éprouva « *le besoin d'avoir en permanence quelque chose de lui autour d'elle* » et décida de se réapproprier les textes du carnet de manière tangible, dans la terre. Prolonger le souffle fragile de cette poésie intime devint une nécessité existentielle, le ferment créatif de ses œuvres. Et son matériau de prédilection, la porcelaine papier, fut d'emblée idéal pour transcrire ses souvenirs, la mémoire de son époux, celle de son pays natal.

Une force vivifiante continue depuis à distiller dans ses œuvres. Désormais la poésie comme inscrite au quotidien, se loge dans des objets usuels (bols, assiettes...) aussi bien que dans des installations plastiques et sonores.

La dimension relationnelle, celle de partage, d'écoute, d'interprétation ouverte de l'œuvre est centrale.

Il arrive que la voix de Faezeh accompagne ses œuvres de textes poétiques. Son implication est entière, les écritures gagnent volume, espace, et présence dans la terre...

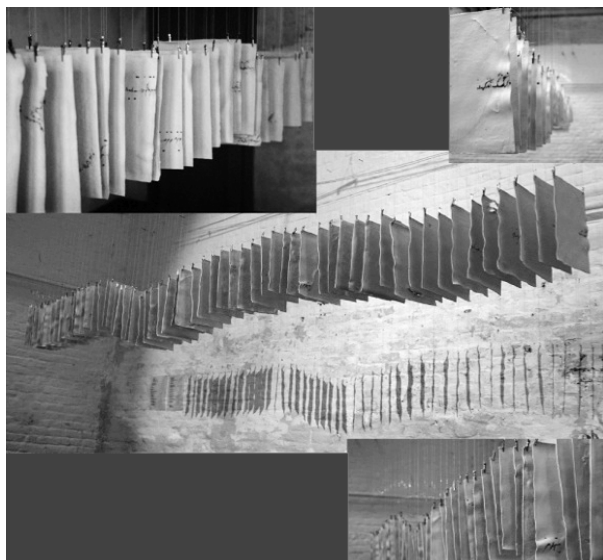
Sans recherche de style ni de complications techniques gratuites, les pièces en porcelaine sont souvent nues, parfois émaillées, selon leur destination artistique ou utilitaire.

« *Unelonguetraditioniraniennecomprendlapratique et la lecture de la poésie comme remède à nombre de douleurs de conflits populaires* », dit-elle : « *Cela explique sa présence dans des endroits inattendus de certaines villes, par exemple sur certains véhicules (camions, taxis) ou directement peinte sur la route* ». Faezeh a photographié ces présences singulières et ses installations en contiennent les réminiscences. Celles d'une société ancestrale, attentive à l'être humain et au maintien de l'harmonie entre les individus, qui continue à sourdre derrière les événements les plus funestes transmis par les médias. « *Il faut entrer dans un autre monde* » pour comprendre l'importance vitale de la poésie au fondement de la société iranienne.

Pour la plasticienne sensible aux problématiques de l'architecture, et confrontée aux croisements des deux cultures orientale et occidentale, il était naturel de poursuivre le dialogue avec les poètes de ses origines dans le cadre d'espaces modulables, accueillant le hasard des rencontres, des relations et des événements environnants.

Parcourir ses pièces du regard équivaut à « *ouvrir son livre et à lui demander une réponse* », à considérer l'œuvre comme vecteur d'expériences esthétiques personnelles et collectives impliquant l'art et la poésie au fondement de la pratique.

OBSERVATIONS DES ŒUVRES :



Les plaques de céramique de Faezeh Afchary-Kord sont comme des livres ouverts, comme des pages détachées de leur reliure flottant dans l'espace d'exposition. L'artiste accompagne de sa voix des feuillets de porcelaine suspendus. Elle déploie et matérialise une pensée dans un espace-temps régi par la seule exigence poétique.

Ses changements de rythmes, pauses, écarts, silences, s'allient au travail de la mémoire dans une perspective esthétique et sensible de la lecture (créer de l'émotion).

Dans la technique de la porcelaine papier, la fibre brûle à la cuisson, mais la structure de la cellulose reste imprimée dans la terre. Les mots écrits de la main de l'artiste sont inscrits sur une sorte d'ossature minérale : ils sont comme saisis à l'état de fossiles.

Le mot prend corps. La terre devient le support de la forme et aussi celui du mot, elle l'enracine dans sa structure, contient, fonde et revisite un système symbolique à la fois intime et ancestral.



L'artiste vise la simplicité de la forme, archétypale. Dans ses espaces, la lecture n'est plus seulement linéaire. Cela induit un autre type de lecture, transversal, entre art et poésie.

*Le bol-tige,
un regard et mille émergences de signes vers ce regard
L'état de conscience, le soleil, le cercle*
Hessam Haeri



Les sculptures-poèmes : les bandes de porcelaine recourbées, fermées ou ouvertes traduisent un monde intérieur et extérieur, intime et public. La pratique de l'écriture en relief, gravée puis coulée (moulage) marque plusieurs strates de passage du temps.

*Pour l'état de conscience
le temps ne passe pas
Et j'ai l'adoration du soleil
dans mon cœur*
Hessam Haeri





L'eau et le souffle (projection d'oxydes)

Les images obtenues par le hasard ciblé des projections d'oxydes : L'eau et le souffle produisent des figures vagues, indéterminées, figures ou paysages...

On pense à **John Cage**, questionnant le Yi-king dans ses travaux graphiques.

Selon lui, l'art avait besoin de devenir plus conceptuel et la musique plus physique (expérience de **Variation V** avec **Merce Cunningham**). Dans le même temps il prônait l'autoréférenciation des deux arts, se libérant ainsi de tout système symbolique ou narratif.

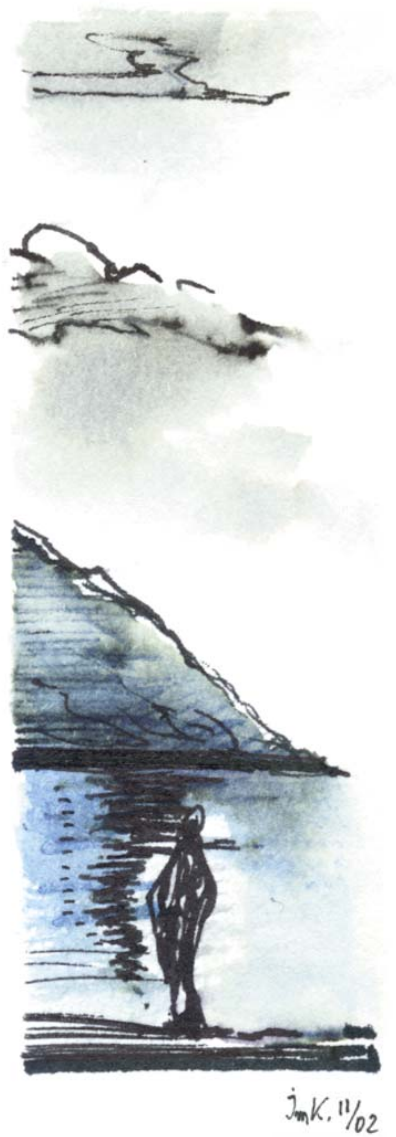
Ce qu'il recherchait avant tout était la mise en présence du signe, dans une démarche méditative, inspirée du bouddhisme zen et du taoïsme. Le Yi-king, aussi nommé le livre des mutations, est l'ancien livre de sagesse divinatoire chinois.

Son principe est de considérer un lien permanent entre le cycle cosmique et la nature de l'homme. La métamorphose et le hasard régissent dans cette pensée des possibilités infinies et indifférenciées. Le hasard que John Cage nous propose dans ses œuvres est dicté par la nature. Dans son **Journal de sept jours**, sept pages gravées, il procède « à l'aveugle », s'interdisant de regarder ce qu'il dessine. Chaque jour de la semaine il utilise une plaque de cuivre de format différent et change de technique de gravure, sans pouvoir juger des effets produits. Le cadre temporel et la contrainte technique déterminent sensiblement la conception de l'œuvre. Procédure similaire dans la série d'aquarelles expérimentales **River rocks and smoke**, 1990. Il utilise des rochers et de la fumée : il enflamme des brindilles et des branches qu'il couvre ensuite d'un papier humide. Les brindilles laissent des traces blanches sur le papier, une sorte de dessin en réserve, ou en négatif. Les flammes, se déploient sur le support en fonction du mouvement du vent. Puis il y place des pierres polies par la rivière dont l'ordre et le cerne de couleur sont déterminés par le Yi-King. Le protocole artistique rejoint ici des directions formelles dictées par la nature. Dans une telle pratique l'émotion de l'artiste, son expressivité reste en retrait, et le déploiement du processus créatif s'effectue en symbiose avec sa référence, naturelle. L'œuvre est le résultat, le sédiment, de cette poésie en acte.

Fanny Fougerousse

Professeur d'arts plastiques

Merci à Faezeh Afchary-Kord pour son aimable autorisation pour illustrer cet article avec quelques images de son travail artistique.



Dessin, extrait de carnet – Jean-Michel Koch

L'artiste suisse Marc Bauer pratique le dessin sur divers supports de différents formats. En ce début de mois de novembre, il arrive pour l'accrochage de son exposition *Cinerama* dans la galerie du Frac Alsace. En plus de la présentation d'œuvres déjà existantes, il a prévu de réaliser deux dessins, *in situ*, à l'échelle des cimaises.

L'artiste commence par projeter une image sur la cimaise afin de mettre en place les grandes lignes de sa composition. Il éteint le projecteur, puis se lance dans une pratique graphique de grande ampleur, armé de fusains, de crayons, de gommes ainsi que d'un escabeau.

Dans son travail, Marc Bauer interroge les manières dont mémoire collective et mémoire intime s'entremêlent. Questionnant les façons dont la culture visuelle commune et les expériences personnelles se superposent, il cherche à créer une imagerie qui parle à tous, tout en résonnant de manière différente en chacun.

Il passe la journée à graphiter la paroi. Une fois lancé, il ne s'arrête que lorsque le dessin est achevé.

Cet état même « d'achèvement » est interrogé par Marc Bauer et dans sa retranscription de souvenirs, il prend soin de ne pas figer les choses.

Le blanc du support joue comme réserve, le dessin se construit par ajout de traces noires et par retraits à coups de gomme. Il s'agit d'arrêter la pratique au point d'équilibre entre le représenté et ce qui restera non-dit, et le velouté du fusain déposé sur la cimaise ne sera protégé par aucun fixatif.

... Au Frac Alsace, les pratiques se suivent et ne se ressemblent pas. Pour l'exposition précédente, c'est l'artiste allemand, Félix Schramm, qui avait installé une sculpture monumentale dans l'espace de la galerie.

Accompagné de cinq collaborateurs, celui-ci avait construit, durant trois semaines, une structure faite de poutres de bois, d'éléments en métal et de plaques de placoplâtre. Cette composition anguleuse traversait trois cloisons, elles-mêmes constitutives de l'œuvre et construites pour l'occasion.

Les expositions qui se succèdent sont autant de pratiques à faire partager aux classes qui viennent en visite. Il s'agit donc, pour l'équipe du Service des publics, de rendre compréhensibles les démarches artistiques et le propos des œuvres à l'ensemble des élèves, de la maternelle au lycée, en adaptant l'approche à l'âge des différents visiteurs.

D'une certaine manière, la visite d'un lieu d'art est déjà une pratique, la pratique d'un espace culturel et des us et coutumes qui lui sont liés.

En tant qu'enseignants, nous avons tous déjà fait l'expérience d'un élève qui se révèle lors d'une visite d'exposition. Le contact direct avec les œuvres et la rencontre d'une tierce personne en dehors des habitudes de la salle de classe peuvent produire des réactions étonnantes, des qualités d'écoutes et de prises de parole enrichies. Et même si l'apprentissage

des règles spécifiques aux lieux d'arts se fait avec plus ou moins de facilité, il en reste une expérience forte.

Lors d'une visite avec une classe de CM2, un élève happé par sa curiosité face à la matérialité lisse et brillante de l'huile de vidange qui recouvrait une partie d'une sculpture du groupe BP, en a oublié la règle de base interdisant de toucher les œuvres. Il a alors plongé sa main dans le liquide. Une fois les remontrances et le rappel des règles passés, la main à peu près nettoyée, celui-ci, dans un élan sincère, a tenu à partager avec le groupe l'expérience qu'il était seul à avoir vécue. Et selon lui, la sensation étonnante du contact physique avec cette matière huileuse représentait un paramètre qui enrichissait indéniablement l'approche de l'œuvre. Elle lui paraissait, ainsi, encore plus « belle » après cette découverte tactile.

Lorsqu'une classe vient au Frac, le groupe est divisé en deux. La première partie commence par la visite de l'exposition et poursuit avec un atelier d'arts plastiques pendant que la seconde partie procède de façon inverse. Pour les uns, la découverte des œuvres nourrit la pratique personnelle, pour les autres, l'esprit aiguisé par l'atelier, ils pourront réinvestir leur expérience dans leur compréhension de l'exposition. Pratique du regard et pratique plastique se nourrissent mutuellement.

Au cours du parcours dans l'exposition, les élèves sont amenés à être acteurs de la visite. Ainsi, lors du cheminement dans l'installation de Félix Schramm, les élèves étaient invités à utiliser des cadres en carton afin d'isoler visuellement des portions d'espaces répondant à des incitations tirées au sort. À chacun, alors, de déterminer le point de vue le plus significatif pour aborder les notions de profondeur, de cassure, de couleur, etc., puis d'expliquer son choix au reste du groupe.

Dans la salle pédagogique du Frac Alsace, contrairement aux séquences réalisées en cours, l'atelier ne peut faire qu'une séance unique de 45 minutes. Il est donc conçu comme un temps d'expérimentation. Dans le cadre de l'exposition présentée actuellement, après avoir observé le travail graphique de Marc Bauer, les élèves sont invités, par exemple, à repenser le rôle de la gomme dans l'acte de dessiner, ou encore, à moduler leurs gestes graphiques en fonction de leurs intentions et des émotions qu'ils souhaitent transmettre.

Entre le temps de visite et celui de la pratique plastique, les deux groupes se croisent à mi-parcours.

Les regards s'interrogent et les commentaires s'échangent. Dire ce qu'ils ont été les premiers à faire, glaner des indices de ce qui les attend...

Elsa Mahieu-Dehaynin

Professeur d'arts plastiques, chargée de mission au Service des publics du Frac Alsace

Site Frac Alsace : [cliquez ici](#)

Site Exposition Marc Bauer : [cliquez ici](#)

Il avance sur son chemin, car celui-ci n'existe que par sa marche.
Il avance, pratique, pense, découvre, apprend.
Il ose quelques pas hésitants ou aisés, lents ou rapides, avec sa propre énergie.
Le professeur marque des haltes, quelques références ponctuent son parcours.
Elles donnent une orientation.
L'élève s'élance alors sa main déliée, sa curiosité éveillée, son attention centrée.

MES PIEDS VONT AU DEHORS

Une petite marche sera -t-elle possible là-bas au dehors, jusqu'à la colline vue tant de fois de la fenêtre de la classe ?

Ou simplement dans la cour, vers l'arbre ou le banc familial ?

De manière plus consciente, en tentant l'expérience d'Eric Wurm dans Morning Walking, par exemple, un objet sur sa tête ? Ou en laissant une trace à la craie sur le sol ?

« Avant tout je chanterai les pieds. Que la Muse m'inspire car le sujet prête à sourire.
Les pieds. Nos pieds. »

Chemin faisant, Jacques Lacarrière, Fayard Paris, 1977

MES PIEDS VONT SUR LE PAPIER

Quel était ce chemin ? Comment l'inscrire sur un support, format libre, fusain ou pastels.
Et Corot ? Et Saugy ? Et Shitao ?

[lien vers l'image](#)

Jean-Baptiste Corot
Chaumière au bord d'une route
huile sur toile, 1855
Musée des Beaux Arts, Arras

[lien vers l'image](#)

Louis David Saugy
Découpage du Pays d'Enhaut
papier découpé, 1953
Musée Château d'Oex

[lien vers l'image](#)

Shi Tao
Ruisseau en hiver
lavis, 1693
Musée de Shanghai

Ici, là-bas ? Proche, lointain ? Plat, profond ? Terre, ciel ? Au début, après ?
Quel sens (direction et idée) ?

Une orientation est à prendre, suivie d'une nouvelle production.

« Quand je revis dynamiquement le chemin qui gravissait la colline je suis sûr
que le chemin lui-même avait des muscles, des contre-muscles. »

La poétique de l'espace, Gaston Bachelard, PUF, Paris, 1961

MES PIEDS VONT DANS LE JARDIN

Un chemin peut être aussi inscrit dans l'herbe.
Et Long ? Pane ? Nils-Udo ?

[lien vers l'image](#)

Richard Long
A line made by walking
1967

[lien vers l'image](#)

Gina Pane
*Continuation du chemin de bois
pour aller d'un lieu à un autre
dans le but d'une quelconque
conversation*, Ury 2004

[lien vers l'image](#)

Nils Udo
*Le chemin, plan de gazon sur
tronc d'épicéa*
1984, Haarlem Hollande

Comment éprouver l'espace avec le corps, agir à une autre échelle,
établir des mesures, travailler avec la nature ?

« Le chemin authentique nous modifie. »

Chemins aux vents, Pierre Sansot, Payot, Paris, 2000

Alors il arpente son chemin de plasticien nourri, porté, emporté.

1 JOSEPH JACOTOT, 1770-1840

Jacques Rancière raconte l'histoire de l'exilé français Joseph Jacotot devenu lecteur de littérature française à l'université de Louvain en 1818. Les étudiants de Jacotot ignorent le français, lui-même ne parle pas le néerlandais, mais il existe à l'époque une édition bilingue franco-néerlandaise des *Aventures de Télémaque*, de Fénelon, que Jacotot demande à ses étudiants (par le biais d'un interprète) de lire, afin d'apprendre un peu de français. Jacotot, qui s'attend à des résultats désastreux, a la surprise de découvrir que ses étudiants ont fait plus que balbutier : ils ont appris un français correct, et cela sans l'intermédiaire d'aucun maître.

Jusqu'alors Jacotot pensait que le rôle du professeur était d'expliquer, qu'enseigner c'est transmettre des connaissances et former des esprits, selon une progression du plus simple au plus complexe. Or Jacotot n'avait donné aucune explication sur les premiers éléments de la langue : orthographe, conjugaison. Les étudiants ont appris seuls à faire des phrases, non pas des phrases d'écoliers mais des phrases d'écrivain, à mesure qu'ils avançaient dans le *Télémaque*.

À quoi sert donc le maître ?

La nécessité des explications est-elle si évidente ?

À qui et à quoi les explications sont-elles nécessaires ?

2 L'ORDRE EXPLICATEUR

À priori la nécessité des explications semble évidente. Pour connaître il faut avoir compris, et pour comprendre il faut une explication. Cela ne va pourtant pas de soi.

Par exemple un élève se sert d'un livre, composé d'un ensemble de raisonnements destinés à faire comprendre une matière à l'élève. Le maître lui aussi fait des raisonnements pour expliquer l'ensemble des raisonnements que constitue le livre. Le livre ne suffit-il pas ? Et si l'élève ne comprend pas les raisonnements qui expliquent les raisonnements, faudra-t-il d'autres explications qui s'ajoutent aux explications des explications ?

Expliquer quelque chose à quelqu'un c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut le comprendre par lui-même.

Qu'est-ce que l'enfant apprend le mieux, sans l'aide d'un maître explicateur : la langue maternelle.

Or cette intelligence-là s'opacifie à l'école où il s'agit de comprendre, car l'enfant ne peut comprendre sans les explications du maître.

Le principe de l'explication devient le principe de l'abrutissement : la recherche de la compréhension arrête le mouvement de la raison, détruit la confiance de l'élève en lui-même.

3 L'ORDRE EXPLICATEUR

Qu'est-ce que comprendre ? C'est traduire, donner un équivalent.

Les étudiants flamands de Jacotot ont appris le français dans *Télémaque* de la même manière qu'ils avaient appris leur langue maternelle : en observant, en retenant, en répétant, en vérifiant, en rapportant ce qu'ils cherchaient à connaître à ce qu'ils connaissaient déjà, en réfléchissant à ce qu'ils avaient fait : ils étaient allés à l'aveuglette, à la devinette.

Jacotot a dissocié le maître du savant. Il est resté le maître en donnant la consigne mais il a abandonné sa posture de savant en avouant son ignorance (il ne comprend pas le néerlandais).

Entre Jacotot et ses élèves s'est instauré le seul rapport de volonté à volonté. Ce rapport a libéré l'intelligence de l'élève par rapport au livre. Cette intelligence du livre est aussi le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève, ce qui met un terme à l'abrutissement. L'être humain, l'enfant en particulier, peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte. Mais il s'agit là seulement d'un rapport de volonté à volonté. Il y a abrutissement quand une intelligence est subordonnée à une autre intelligence.

L'émancipation c'est l'intelligence qui n'obéit qu'à elle-même (alors même que la volonté obéit à une autre volonté).

4 L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL

Commencer l'émancipation est difficile car les exclus du monde de l'intelligence souscrivent eux-mêmes au verdict de leur exclusion. La méthode de Jacotot, qu'il appelle *enseignement universel*, cette méthode, nul ne veut la reconnaître car l'ordre social lui interdit d'être la vraie méthode.

Le but de Jacotot c'est l'émancipation : que tout homme prenne la mesure de sa capacité intellectuelle et décide de son usage : tous les hommes ont une intelligence égale.

L'autre "méthode", que Rancière appelle méthode de l'impuissance (ou la Vieille), nous dit qu'il faut apprendre telle chose puis telle autre. On passe ensuite à un niveau supérieur, et à chaque niveau se recrée l'abîme de l'ignorance. Quand l'élève a appris il peut oublier : on ne charge pas la mémoire puisqu'on forme l'intelligence. Et plus l'élève devient intelligent plus il se sent supérieur par rapport à ceux qu'il a dépassés. Il se mettra ensuite à la portée des ignorants. La « Vieille » est contre l'égalité.

Pour Jacotot il y a la volonté qui commande, l'intelligence qui obéit : cet acte double c'est l'attention, qui permet d'apprendre, de trouver des rapports, de mémoriser : Racine apprend par cœur, traduit et répète Euripide, Haydn répète indéfiniment 6

sonates de Bach, Michel-Ange refait toujours le même torse, à partir de l'antique.

Le maître interroge, commande une parole, et vérifie que le travail se fait avec attention, que cette parole ne dit pas n'importe quoi pour se libérer de la contrainte (on distingue très bien quand celui qui parle ne sait pas ce qu'il dit). Le maître vérifie que l'élève a la même intelligence que lui. Ce principe de réciprocité Jacotot le nomme panécastique. Il s'agit de rechercher le tout de l'intelligence humaine dans chaque manifestation intellectuelle.

Le maître savant est ici moins utile que l'ignorant car le maître savant (Socrate) guide l'élève discrètement sans que l'intelligence de l'élève soit entièrement libre. Ce n'est pas une véritable émancipation. Pour émanciper l'autre il faut être soi-même émancipé : se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit.

5 LA PENSÉE ET LE LANGAGE

Selon Jacotot la vérité existe par elle-même, elle est ce qui est et non ce qui est dit. Dire dépend de l'homme, mais la vérité n'en dépend pas. Nous n'avons peut-être que des opinions (des orbites autour de la vérité), mais l'essentiel est de ne pas mentir. La vérité est une et le langage morcelle car la langue (toutes les langues) est arbitraire. Pour Jacotot la pensée précède le langage : l'homme ne pense pas parce qu'il parle, il pense parce qu'il existe.

« Raconter et deviner sont deux opérations maîtresses de l'intelligence. C'est-à-dire distance à la vérité et conscience d'humanité désireuse de communiquer avec les autres ».

6 DE L'INDIVIDUEL AU SOCIAL

Demeure la question du passage de l'individuel au social, car si l'intelligence est puissance de se faire comprendre en passant par la vérification de l'autre, l'égalité des intelligences sera le lien commun du genre humain.

Cependant « le moment de la raison pour un groupuscule n'est pas le même pour les atomes voisins. Il y a toujours, dans un instant donné, raison, irréflexion, passion, calme, attention, veille, sommeil, repos, marche dans tous les sens, donc dans un instant donné, une corporation, une nation, une espèce, un genre, est à la fois dans la raison et dans la déraison, et le résultat ne dépend point de la volon-

té de cette masse. Donc c'est précisément parce que chaque homme est libre qu'une réunion d'hommes ne l'est pas ».

Qu'est-ce qui fait agir les masses et les esprits supérieurs ? Le sentiment de l'inégalité des intelligences. L'homme raisonnable sera vertueux. Il aliénera partiellement sa raison au commandement de la déraison pour entretenir ce foyer de rationalité qu'est la capacité de se vaincre soi-même.

Le but du panécasticien c'est de vérifier l'égalité des intelligences. L'égalité n'est pas un but, mais un point de départ.

7 PANÉCASTIQUE ET ARTS PLASTIQUES : REMARQUES ET QUESTIONS

La pratique des arts plastiques, quand elle met en œuvre la liberté d'apprendre des élèves, réussit la plupart du temps, et semble assez proche d'une pensée panécasticienne (l'égalité des intelligences). L'enseignement théorique est plus difficile, le maître se fait savant, l'élève s'ennuie, bavarde. Peut-on enseigner l'histoire de l'art en refusant d'imposer son savoir ?

L'enseignement universel à la manière de Jacotot est individuel, l'élève est aux prises avec sa volonté, son attention, son intelligence. Comment mettre en œuvre cette liberté panécasticienne au sein d'une classe ? Constituer des groupes ?

Et que devient cette liberté au sein d'un établissement traditionnaliste ?

La pédagogie de la proposition, qui met en œuvre une directivité cachée, peut-elle être infléchie vers une plus grande liberté individuelle ?

La pédagogie de projet est-elle plus panécasticienne ?

Comment dépasser l'auto-exclusion des élèves qui réclament un cours magistral ?

Comment évaluer dans une situation d'égalité ? Comment noter ?

Bruno Haentzler

Professeur d'arts plastiques
au lycée Schweitzer à Mulhouse

Jacques Rancière

Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle
2004, Éditions 10×18 – Collection : Fait et cause
(234 pages, 7,50 €)





ARCHICOLL' « CRÉER UN ENSEMBLE ARCHITECTURAL : ASSEMBLER, MIXER, COLLER DES PARTIES ET FORMER UN TOUT »

À partir des 12 maisons d'architectes présentées, prélever au moins 1 fragment de chacune d'elles.
Par assemblage sur papier calque, créer votre ensemble architectural

Cette séquence vise à sensibiliser à l'espace construit, à développer l'observation du bâti et à découvrir l'architecture moderne et contemporaine dans sa diversité.

Notions : Déconstruire / Construire



SÉQUENCE D'ARTS PLASTIQUES EN 5^E

Ce que les élèves apprennent
+ 2 compétences travaillées

Les programmes du collège (B.O spécial 6 du 28 août 2008) s'inscrivent dans le socle commun (connaissances, compétences et attitudes : forme, espace, couleur, matière, lumière et temps) :

« 2 — champ des pratiques tridimensionnelles, sculpturales et Architecturales
L'architecture est l'art de construire et d'aménager des espaces sur les plans technique, fonctionnel et esthétique. **Les élèves sont invités à voir, à vivre et à comprendre ces espaces.** À travers une sélection d'opérations simples, **les élèves sont sensibilisés aux phénomènes physiques liés aux matériaux, à la dimension plastique des volumes et à la relation à l'environnement...** ».

Cette séquence vise à sensibiliser à l'espace construit, à développer l'observation du bâti et à découvrir l'architecture moderne et contemporaine dans sa diversité à partir de références de l'histoire de l'art et de l'observation directe de son environnement proche, sa maison, son quartier...
Notion : Déconstruire / Construire.

Cette séquence vise à sensibiliser à l'espace construit, à développer l'observation du bâti et à découvrir l'architecture moderne et contemporaine dans sa diversité à partir de références de l'histoire de l'art et de l'observation directe de son environnement proche, sa maison, son quartier...
Notion : Déconstruire / Construire.

QUELLES PRATIQUES ?

Séances 1 et 2

Une planche incitative : pour amorcer le questionnement, un document iconographique est distribué aux élèves. Il s'agit d'une planche présentant 12 reproductions de maisons d'architectes mises en format vignettes (10 cm × 10 cm) sur une feuille A3 (les vignettes 10 cm × 10 cm maximum). L'incitation conduit également à l'échange de points de vue esthétiques et fonctionnels.

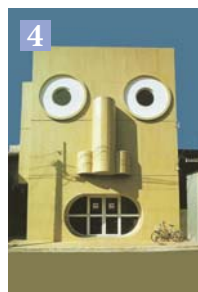
Principe du collage, calque format A5



Sujet : À partir des 12 maisons d'architectes présentées sur la planche, prélever au moins un fragment par maison. Réaliser un assemblage de ces fragments sur le papier calque et créer votre ensemble architectural.

Matériel de dessin : règle, crayon à papier et papier calque A5 tenu en format paysage ou portrait selon la forme du bâtiment.

Exemples de références à proposer sur la planche : partir du *Musée de la maison*, Phaïdon, 2008, format de poche.



Une vignette



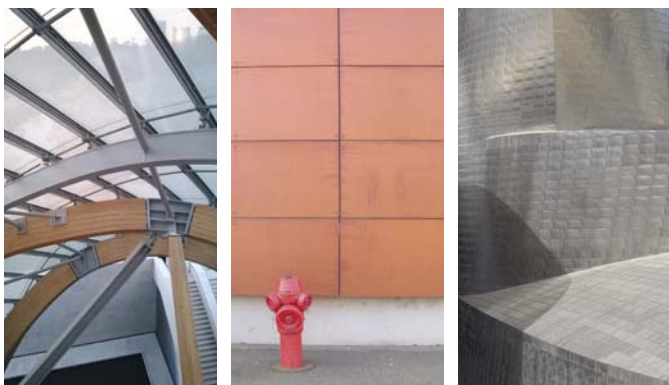
Choix de références



Séances 3

les matériaux de construction : les élèves cherchent la définition des matériaux de construction, afin d'apprécier les **qualités physiques et plastiques** des matériaux : le minéral, la transparence, la translucidité, l'opacité.



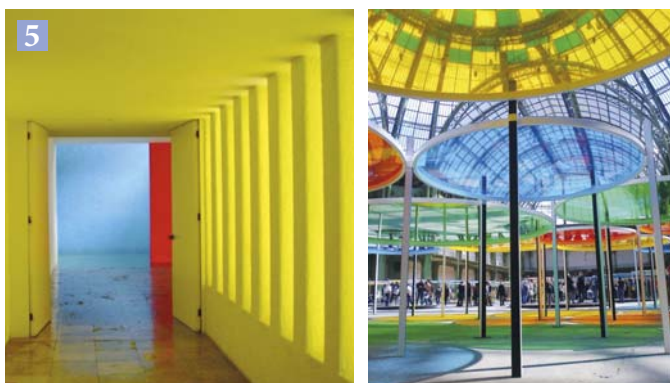


Béton armé, moulé, teinté aux oxydes,...
 Verre miroitant, teinté,...
 Acier, métal (titane, aluminium,...)
 Bois
 Pierre
 Terre, argile, brique, ...

Conclusion : en architecture, les matériaux sont choisis en fonction des intentions structurales, le matériau conditionne la forme. Mais, le revêtement d'un bâtiment (parement bois, brique, tuilage) peut donner un rendu différent. À Voir !

Séances 4

La couleur : références : Barragan, Buren,...



La mise en couleur : le choix des couleurs est libre.

La technique : mixte (crayons de couleurs, feutres, peintures). Format de la feuille de dessin cartonnée 34 cm x 44 cm.

Légende des matériaux de construction : le code coloré permet d'identifier les matériaux choisis et de vérifier la faisabilité et la cohérence de ces choix par rapport aux notions fondamentales de structure, percement, toit, enveloppe, ...

QUELLES ÉVALUATIONS ?

L'évaluation sommative prendra en compte les **compétences plastiques**

- 1^{re} note : **le dessin - collage** réalisé sur le calque.
- 2^e note : **la mise en couleur** de l'ensemble de la production comprenant le bâti dans un paysage.
- 3^e note : **la présentation orale des recherches du vocabulaire d'architecture.**

Parmi les productions choisies, le professeur conduit un échange entre les élèves où il s'agira de nommer les qualités remarquables et variées des objets architecturaux.

L'évaluation formative de la séquence : comme dans tout travail plastique, celle-ci commence par l'estime de sa production et se poursuit par la satisfaction à montrer sa réalisation. Toutes les productions, si possible, seront encadrées et exposées dans un lieu passant de l'établissement.

Le **cartel** présentant la démarche sera apposé à côté de la série.

QUELS PROLONGEMENTS ?

Séances 5

Les espaces paysagers : « Intégrez votre ensemble architectural dans un paysage. Placer : la maison, les espaces paysagers et situer la ligne d'horizon ». Les productions colorées offrent une infinité de cadres environnementaux.

QUELLE VERBALISATION ?

La place des références architecturales.

Référencées ou non, les créations d'architectes des XX^e et XXI^e siècles ont démontré que « l'histoire est une succession de modernités » (Nouvel), en témoignent les œuvres de Le Corbusier, Gaudi, Lloyd Right, Van der Rohe, Herzog & de Meuron, Gehry,...

Ce procédé référentiel par croisement de références permet d'aborder le concept d'historicisme né en 1938. L'**historicisme** valorisait alors les architectures fin de siècle mélangeant les styles. Depuis le « style international », mouvement moderne, il recouvre davantage l'idée d'éclectisme « une continuité historique tangible » (in *Dictionnaire de l'Architecture du XX^e siècle*, Hazan).

Il « **désigne et qualifie une pratique fondée, en tout ou partie, sur la référence explicite aux styles historiques et sur le recours délibéré à des modèles, à des formes ou à des éléments empruntés** soit à une « Antiquité » ou à un passé plus ou moins reculé, soit à la tradition nationale, soit encore à des cultures étrangères, sinon exotiques. » (Wikipédia).

En appeler à une somme d'images de références :

Exemples :



Vanna Venturi House, 1977
 Chestnut Hill, Philadelphie
 Pennsylvanie



Château de Pierrefonds, 1858,
 Eugène Viollet-le-Duc



Tribune Tower, 1923
 Howells Hood Chicago
 Gratte-ciel gothique stylisé



QUELLES RÉFÉRENCES ?

Séances 6

Références artistiques : Distribuer les ouvrages du CDI en laissant le temps de manipuler ces beaux livres (cf. bibliographie). Il est indispensable de constituer un petit fonds documentaire.

Consignes : « Repérez dans ces ouvrages quels liens existent de forme, matériaux, couleurs avec votre ensemble architectural. Pourquoi ne pas s'intéresser à un détail ? Expliquez en quelques phrases et à l'aide de croquis en quoi ces éléments se rapprochent de votre création ».

Proposez au moins 5 références présentées ainsi : **nom du bâtiment, NOM de l'architecte, années de construction.**

Exemples : *La maison sur la cascade*, Frank Lloyd WRIGHT, 1939.

La villa Savoye, Le CORBUSIER, 1929-1931.

On peut distribuer aux élèves une fiche Architecte

BIBLIOGRAPHIE

Le Musée de la maison, Phaïdon, 2008.

Comprend un glossaire pratique des termes et mouvements architecturaux, ainsi qu'un répertoire des maisons ouvertes au public.

Dictionnaire de l'architecture du XX^e siècle, Midant, Dictionnaire et encyclopédie Hazan, 1998.

Histoire de l'architecture : De l'Antiquité à nos jours. Histoire de l'art et des styles, Weber, collection Poche, Libro n°782.

L'architecture, Madec. Éditions Scéren CNDP. Collection Autrement Junior, 2004.

Les 1001 merveilles de l'architecture qu'il faut avoir vues dans sa vie, Irving, Flammarion, 2009.

Petite encyclopédie de l'Architecture, Prina, Solar, 2006.

XS : Grandes idées, Petites structures, Richardson, Thames & Hudson, 2009.

Architecture, Larroche, Éditions Palette, 2012.

M.A.I.S.O.N., Mizielinska, Mila éditions, 2014.

Tous les ponts sont dans la nature, Cornille, Hélicon, 2014.

L'architecture vue par les pigeons, Plumagile, Phaïdon, 2013.

Naissance d'une mosquée, Macaulay, Écoles des loisirs, 2004.

Le petit livre d'une grande cathédrale, Dupeux, 2007

Source des reproductions photographiques

¹ Photo : Valueyou - Wikimedia Commons CC BY-SA 3.0

² Photo : Claude Truong-Ngoc
Wikimedia Commons CC BY-SA 3.0

³ Photo : Phillip Maiwald - GNU Free Documentation License
Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported

⁴ Photo : Unknow - Flickr® CC 2.0

⁵ Photo : Ulises00 - Mexico - Public Domain

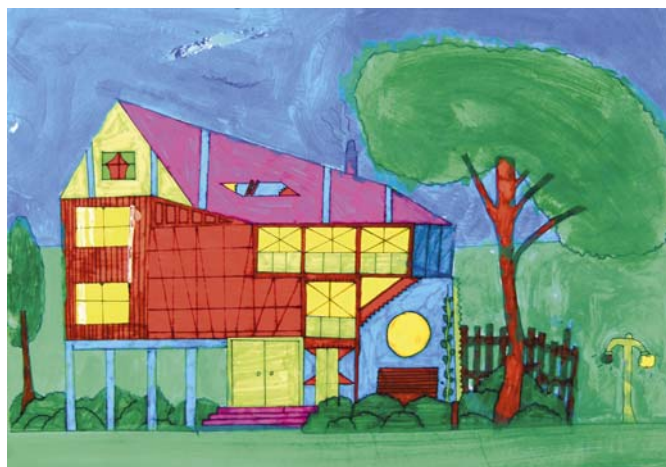
⁶ Photo : Carol M. Highsmith - Public Domain

⁷ Photo : www.all-free-photos.com - Creative Commons

⁸ Photo : Luke Gordon - Creative Commons Attribution
2.0 Generic license

Les autres images sont de Christine Schall-Pascoët

TRAVAUX ABOUTIS





"La cathédrale est un coeur., Jean Arp", Pointe sèche et collage sur papier, 2015 – Christine Schall-Pascoët

SUR « LA TECHNOLOGIE DANS L'ART, DE LA PHOTOGRAPHIE À LA RÉALITÉ VIRTUELLE » D'EDMOND COUCHOT

NOTES DE LECTURES

Cela fait une quinzaine d'années que je n'ai pas repris cet ouvrage en main, peut-être plus... Et pourtant, « la technologie dans l'art, de la photographie à la réalité virtuelle » est un ouvrage qui laisse une trace dans un parcours : à l'époque, la lecture de l'essai d'Edmond Couchot m'avait permis d'initier une réflexion sur les pratiques numériques qui émergeaient dans le champ contemporain. Rédiger une note critique sur cet ouvrage bien des années plus tard permettra-t-il au lecteur comme à moi-même d'éclairer le chemin parcouru depuis lors et de permettre aux pédagogues de discerner les enjeux d'une meilleure compréhension de notre rapport inédit aux images, rendues désormais autonomes ?

Encore aujourd'hui, le plaisir de lire Edmond Couchot est intact : sa démonstration bénéficie d'une grande clarté stylistique, qui met le panorama des pratiques numériques, dont le livre se fait implicitement l'ambition, à la portée de tous. À une époque où l'enseignant en poste reste désireux d'acquérir des connaissances issues du monde savant afin d'améliorer les dispositifs pédagogiques de terrain, cet effort pédagogique constant se doit d'inspirer le dialogue actuel entre ceux qui établissent le savoir et ceux qui le transmettent.

Lors de la parution du livre à la fin des années 90, l'ouvrage permettait aux artistes désireux de s'impliquer sur le chemin du numérique d'acquérir de nouveaux leviers théoriques pour décrire et inscrire leurs travaux dans le champ plus vaste de l'art contemporain. En effet, la pensée critique incapable de présenter ces démarches inédites autrement que par des angles journalistiques monographiques peinait à trouver les mots, ou plutôt les concepts, pour définir ou circonscrire. Rétrospectivement, il faut y voir peut-être un malentendu qui préside à toute nouvelle émergence sur la scène artistique ; le phénomène perdure quelque peu : que l'on pratique l'imagerie numérique, la modélisation de simulations en 3D ou que l'on soit concepteur de programmes informatiques, on vous place encore volontiers sous l'étendard barbare du numérique, comme si l'aspect technique suffisait à caractériser la diversité et le protéiforme. L'étiquette fait loi, fût-elle ancienne.

Edmond Couchot est un pragmatique qui n'hésite pas à remettre en perspective l'émergent en regard de ce qui lui a historiquement précédé. Il le fait d'ailleurs sans rejouer le débat stérile opposant anciens et modernes. L'auteur se propose d'identifier les fondements d'un ensemble de pratiques numériques en proposant d'y voir une évolution naturelle qui découle du rapport qu'entretient l'être humain avec le

« mécanique », une part de l'action humaine déléguée peu à peu à l'appareillage, à la machine puis au calcul. Les techniques photographiques, au centre de l'ouvrage, sont pour lui des exemples inédits de machines captatrices du réel... Bien que le titre du livre fasse référence à ces procédés dont le berceau est le XIX^e siècle, l'ouvrage n'entretient aucune exclusivité avec le médium photographique. Il s'agit, par le biais de l'analyse de cette invention, de mettre en exergue les mutations profondes qu'exercent les pratiques actuelles de l'image sur le regard, modifications qui se sont pérennisées et accélérées jusqu'à aujourd'hui.

Mes souvenirs, encore assez vivaces de l'époque de la parution de ce livre, me laissent penser que cette réflexion sur la modification des pratiques de l'image et ses répercussions sur son appréhension n'a pas trouvé tout de suite son public dans les écoles d'art où l'on formait les futurs plasticiens. En effet, au tournant des

années 2000 les premiers appareils de photographie numérique et stations de travail permettant leur modification sur des logiciels appropriés apparurent dans les écoles d'art. Le premier réflexe, sans doute naturel, de ces établissements fut d'improviser des locaux dédiés à la pratique de la photographie numérique, ainsi mise à distance des laboratoires prévus pour la photographie argentique (ceux-ci étaient souvent situés dans le sous-sol de bâtiments pour des raisons pratiques). La survenue de cette scission de la pratique photographique en deux entités distinctes ne facilitait pas l'analyse comparée des pratiques et l'échange entre pairs, dialogue nécessaire permettant ainsi

aux plasticiens de s'approprier cette évolution et d'en intellectualiser les enjeux. Il y eut donc, au tout début, un décalage entre l'ambition affichée par Couchot (de comprendre le numérique comme évolution et non une rupture) et le monde de la création artistique : le temps dont nous avons bénéficié depuis a porté ici ses fruits.

D'ailleurs, Edmond Couchot n'hésite pas à remonter le temps pour nous faire comprendre l'évolution de nos représentations. En effet, la partie consacrée à Leon Battista Alberti et à son traité « *De Pictura* » (1435) analyse la méthode perspective de représentation plus exclusivement comme un procédé d'organisation du monde autour d'un « centre organisateur » propre à ordonner une projection du réel (tout comme se confondre avec l'œil de celui qui observe). Edmond Couchot y voit aussi l'apparition d'un automatisme implicite dans la représentation de l'espace. Cette automatisation de la vision et de la représentation tient surtout aux procédés employés et aux relevés qui permettent aux peintres de circonscrire tous les éléments du réel par l'entremise d'un appareillage



© Éditions 10/18 - Collection : Fait et cause

(l'intersecteur) auquel on délègue la transposition effective de l'espace vu à l'espace tracé. Il y a donc bien une part du travail « machinique » à l'œuvre qui tend à un « impersonnaliser » en partie ce qui est restitué du réel. Selon Alberti, le peintre a en outre la charge de régler de façon complémentaire la charge narrative et émotionnelle du tableau par la composition des figures : l'historia, composante subjective de la représentation. Ainsi, selon Couchot, dans la méthode prônée par Leon Battista Alberti puis par Girard Desargues, se côtoient objectivation du monde et subjectivité de l'auteur, machinique et intention, calcul et émotion. Cette coexistence rendue pacifique par les compromis esthétiques et l'arbitrage de l'artiste sont décelables à l'intérieur même de la mécanique visuelle des œuvres du Quattrocento.

C'est grâce à cette première évocation que l'analyse de Couchot prend pied : le machinique et l'automatisation de la représentation vont prendre une telle place prépondérante dans l'histoire de l'art. Le récit de Couchot sur cette mutation qui constitue le cœur de la première partie de l'ouvrage se poursuit et c'est une galerie de l'évolution numérique que l'on nous dépeint alors. La machine a façonné notre représentation du réel parce que nous le lui avons délégué : de l'appareillage des peintres perspectivistes du XV^e siècle à la photographie, elle a pris une place prépondérante mettant l'automatisation au cœur des procédés, faisant prévaloir un regard impersonnel, le « ON » supplantant dorénavant le « JE ». Avec la révolution achevée de la, photographie et sa démocratisation complète à la fin du XIX^e siècle, cette évolution s'est accélérée, l'image s'est hissée à un niveau industriel disqualifiant selon Couchot le temps du geste artistique (celui de la composition et de l'historia), au profit du temps de pause, du temps de développement, du tant à la minute...

L'invention des microprocesseurs et de l'informatique moderne avec la possibilité de calculer en temps réel une scène en 3D (qui réagit dans l'instant et non plus sous la forme d'une diffusion, procédé auquel la télévision le cinéma nous ont habitués) change définitivement la donne. De l'automatisation nous sommes passées à l'autonomisation de la représentation par le truchement des machines. Pour l'auteur, la délégation de la représentation n'est cependant pas complète, car elle laisse une place déterminante à l'artiste : qui programme des événements, des scénarios et n'organise plus l'image (qui reste virtuelle), mais son apparition. Nos images, nos représentations sont en adéquation avec nos sociétés, où nous avons basculé depuis le XIX^e siècle d'une civilisation centrée sur la conquête de l'espace à une société de l'information accaparée par la maîtrise du temps (on recommencera l'ouvrage d'Edmond Couchot « *Des images, du temps et des machines* » 2007).

Selon l'auteur, la photographie, le cinéma, la télévision, l'ordinateur, parce qu'ils ont bouleversé notre rapport à l'immédiateté de sa représentation, ont conduit l'art pictural à glisser imperceptiblement d'un système basé sur la représentation (mimesis) à un autre basé sur la présentation voire la « surprésentation ». Ce n'est pour aucun de nous une réelle découverte, les travaux théoriques en esthétique

(Greenberg, Danto) de la deuxième moitié du XX^e siècle nous ont d'ailleurs permis d'appréhender ce bouleversement des paradigmes visuels. Ce n'est pas comme commentateur de l'art qu'Edmond Couchot se révèle le plus pertinent dans son ouvrage ; on le suit plus volontiers quand il nous propose de circonscrire le champ de l'art numérique dans la deuxième partie du livre. Les pistes sont multiples et les exemples nombreux : la délégation, le dialogique (ou l'interactif), l'automatisation à l'œuvre... Peut-on parler pour autant d'une esthétique ou d'un fil conducteur qui existerait entre les démarches d'artistes si disparates ? On reste à vrai dire sur sa faim. Le panorama proposé est certes instructif, il remet d'ailleurs le travail de Fred Forest, de Nicolas Schöffer et des membres du groupe GRAV en lumière pour les non initiés et à leurs justes places dans l'histoire des arts numériques. Cependant atteint-il son objectif ? Un champ de l'art numérique numérique est-il clairement défini dans cet ouvrage ? L'auteur définit en effet l'aspect dialogique, l'interaction rendue possible entre œuvre et spectateurs, en évoquant ses possibilités, mais le territoire semble bien vague ou trop vaste à celui qui veut l'arpenter avec lui. Dès lors, le lecteur se retrouve finalement dépourvu d'outils conceptuels suffisants pour comprendre et qualifier les nouvelles relations pouvant exister entre le spectateur et les dispositifs numériques. À force de procéder par extension, à travers de nombreux exemples, l'auteur dessine un paysage aux contours flous dont on ne peut décrire réellement les éléments qu'à la lumière du comment et non du pourquoi. N'y a-t-il pas là un biais inhérent à toute tentative de typologie sur l'art numérique ? Si une œuvre (l'installation « *Legible City* » de Jeffrey Shaw par exemple) trouve sa pertinence et son sens dans la relation inédite et singulière qu'elle entretient physiquement avec le spectateur, pourquoi s'obstiner à la considérer à l'aune des procédés techniques qui ont permis sa réalisation ? Devons-nous considérer ces dispositifs, faisant appel à des technologies plus ou moins explicites, comme nous le faisons il y a une quinzaine d'années ? N'est-ce pas là un filtre indésirable qui nous empêche de regarder la production actuelle ? On conseillera donc aux pédagogues des arts plastiques de se méfier de cet « appareillage typologique » qui automatiserait malencontreusement leur compréhension des productions actuelles, tout comme on proposera à chacun la lecture rétrospective de l'ouvrage d'Edmond Couchot comme un apport nécessaire à l'éducation des « *digital natives* », si le terme perdure d'ici quinze ans...

En complément à ce texte, signalons les 2 numéros de la revue nationale Tic'édu consacrés à l'art numérique, son histoire et son actualité :

Tic'édu n°12 de Janvier 2014 et de juin 2014.

Xavier Mesnier-Pierroutet

Professeur d'arts plastiques

Responsable Tice histoire des arts

Edmond Couchot

La technologie dans l'art, de la photographie à la réalité virtuelle - 2002, Éditions Jacqueline Chambon

Collection : Rayon photo - 270 pages, 26,40 €



Couchot 2.0 - illustration numérique – Xavier Mesnier-Pierrouet

(sYnpr@xis)

Ligne éditoriale

Jean-Michel Koch

Contributions

Olivier Calvo

Laure Florençon

Bruno Haentzler

Fanny Fougerousse

Jean-François Strohm

Marianne Gayko-Roth

Elsa Mahieu-Dehaynin

Stéphane Mroczkowski

Christine Schall-Pascoët

Xavier Mesnier-Pierroutet

Emmanuelle Konstantinidis

Graphisme

Joël Boeckel
