quels modèles pour l'enseignement de l'art ?

Christophe Kihm

En 1999, avec le processus dit « de Bologne » a été ratifié l'alignement des diplômes et des formations délivrés par les écoles d'art en Europe selon un modèle issu des étapes en vigueur dans les universités. La mise en place du système LMD (pour Licence, Maîtrise, Doctorat), qui doit faciliter l'obtention d'équivalences entre institutions à l'échelle européenne et uniformiser les formations supérieures selon un barème unique, engage les écoles d'art à préciser la spécificité de leurs enseignements. Ces questions sont au centre d'un vaste débat.

■ La création de nouveaux grades, master 1 et 2, doctorant, pour les second et troisième cycles en écoles d'art, exigerait l'ajustement et le renouvellement de certaines formations et enseignements artistiques. Une commission de l'AERES (agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), commanditée par la délégation aux arts plastiques et par la direction générale de l'enseignement supérieur a été constituée en 2008 pour évaluer la *« possibilité d'attribution du grade de Master aux titulaires du DNSEP (1) délivré par les écoles d'art (2) »*. Son étude a porté sur sept écoles d'art françaises et son rapport pointe avant tout certaines insuffisances qui font directement écho à ces nouvelles exigences : elles concernent les enseignements théoriques, la recherche (*« au sens universitaire du terme »*) et ses critères d'évaluation, le mémoire théorique de fin d'études demandé aux étudiants pour obtenir le degré master (100 000 signes préconisés !).

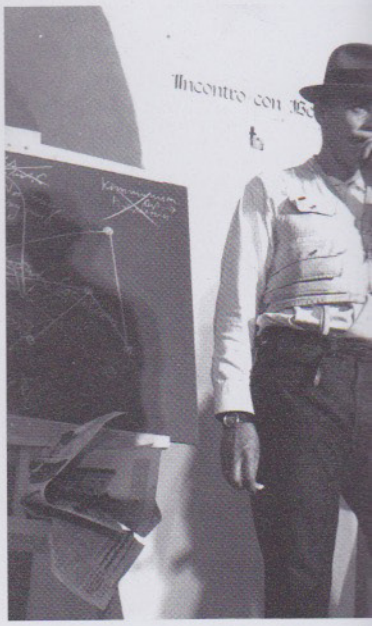
De nombreuses initiatives et réactions ont depuis vu le jour, des prises de parole personnelles ou institutionnelles, émanant pour beaucoup des écoles d'art, de leurs directeurs et enseignants. Le débat est donc largement ouvert. Il repose sur trois points qui doivent être distingués. Le premier concerne les écoles d'art et leurs enseignements, le deuxième la recherche en arts, le troisième les critères d'évaluation des enseignements et de la recherche (nous laisserons les deux derniers de côté pour y revenir ultérieurement).

Les problèmes généraux posés par cet ajustement et cette reconnaissance sont énoncés en termes de modèles. Qu'opposer au modèle universitaire posé par les tutelles et les instances d'évaluation actuelles ? Autrement dit, quel(s) modèle(s) pour l'école d'art ? Il en va, bien sûr, d'une structure institutionnelle, mais surtout de types de formations et d'enseignements. Peu d'ouvrages ont été consacrés à ces questions à ce jour, certains d'entre eux ont été récemment publiés ou réédités, qui permettent de tracer des lignes où sont mises en tension quelques coordonnées de cet enseignement.

Enseigner ou transmettre ?

L'hypothèse selon laquelle *l'art ne s'enseigne pas*, assez communément admise, repose principalement sur deux arguments : être artiste n'est pas une profession ; la création ne s'enseigne pas. Il est possible de tirer des leçons radicalement différentes de ce postulat pour les écoles d'art. Dans la brèche ouverte par cette assertion peuvent en effet s'engouffrer l'idéalisme le plus profond – stipulant la séparation radicale et définitive de l'art de tout autre sphère de la pensée et de la pratique (nécessairement indicible, la création renvoie à son mystère) – comme le subjectivisme et le cynisme le plus rampant – l'art, dans l'école, attendant l'expertise de professionnels susceptibles d'y distinguer leurs pairs en un coup d'œil, l'autorité d'un goût personnel faisant office d'unique et incontestable critère. Cette impossibilité d'enseigner l'art, ainsi comprise, fait fi de la transmission, de l'évaluation, mais aussi de l'école, en tant qu'elle forme des étudiants par l'acquisition de connaissances, de savoirs et de savoir-faire… Cet exemple permettant de comprendre combien le débat sur les écoles d'art, la formation et la recherche implique bien plus que de simples tensions institutionnelles : il en va de conceptions de l'art associées à des possibilités pédagogiques.

L'art ne s'enseigne pas, il se transmet. Cette seconde assertion, qui recueille à son tour un



Joseph Beuys lors d'une discussion, en Itali
(Ph. © Buby Durini). *Joseph Beuys at a discu*

assez large assentiment, implique la
des modèles d'enseignement arti
des modes de transmission de l'art

Faire école

Un examen poussé de cette relati
cation a été produit par Thierry de Du
teur de l'Erg à Bruxelles en 1972, e
historien et théoricien de l'art – dan
récemment réédité et augmenté, *
(ou la refaire [3]). La réflexion de l'
développe à travers l'évaluation d
deux modèles et la formulation d'u
sition. Prenant acte de la fin du mod
mique basé sur l'apprentissage du r
développement du talent, comme d
de ses résurgences sous la forme d'u
misme pseudo-régénéré », Thierr
pose le « modèle-Bauhaus » comm
rant dans la réforme moderne des
ments artistiques. À l'observation et a
considérées comme bases de l'appr
le « modèle-Bauhaus » oppose la cr
développement de la subjectivité d
entraînement aux capacités de la pe
de l'imagination visuelles : extrair

créativité s'obtient par l'expérimentation de médiums répartis selon différents ateliers conçus comme autant de laboratoires. Le « modèle-Bauhaus », dominant selon de Duve dans les écoles d'art (et pas seulement en France), y survit aujourd'hui sous des formes « défigurées », en partie parce que son programme politique, qui considère l'invention en art comme avant-garde de l'émancipation de l'homme et de la société, n'a pas survécu. Selon ce raisonnement, la survivance la plus prégnante de ce modèle est, par contre, une idéologie de la rupture marquée par la césure entre créativité (invention) et tradition.

Or, pour l'auteur, la finalité des écoles d'art n'est pas tant d'enseigner l'art que de transmettre la tradition. Il y aurait, en ce sens, un propre de l'enseignement artistique, puisque « la matière première à transmettre, dans l'école d'art, est la transmission ». Comment, cependant, transmettre une tradition dès lors que s'est imposée la réalité de « l'art-en-général » (un art qui échappe aux médiums et aux métiers), et qu'il est possible de faire de l'art avec « n'importe quoi ». Pour répondre à ces questions, Thierry de Duve ne préconise pas de nouveaux modèles d'école, mais une méthode d'« apprentissage artistique » (ni « enseignement » ni « éducation »), basée sur la « simulation » : jouant à la fois sur des plans techniques, théoriques et esthétiques, cette méthode envisage le travail de l'atelier comme « visite simulée » des œuvres dans l'espace et dans le temps (*« apprendre à être tel artiste, puis tel autre, comme si vous apparteniez à telle culture, puis telle autre »*, en n'accordant *« aucune foi à la mimesis »* et en *« considérant le modèle comme une matière première »*). D'autre part, ajoute de Duve, si l'art ne s'enseigne pas, le jugement se forme par un travail d'évaluation des œuvres du passé. Simulation et jugement sont alors compris comme des moyens de se situer dans l'histoire, à travers l'exemple des œuvres, dans le partage, pour l'élève comme pour le maître, d'une continuité : la tradition. La ligne proposée par Thierry de Duve trace autour de l'œuvre d'art (exemplification, évaluation et « visite simulée ») un cercle qui, bien qu'embrassant des disciplines et des savoirs différents (techniques, théoriques et esthétiques), produit l'autonomisation de l'école d'art et reconduit une idée de l'art comme sphère séparée (premier effet du renouveau de la tradition).

Être école

« Faire école » est une chose. « Être école » relève d'un tout autre registre, auquel l'enseignement artistique a su accorder également une large place dans son histoire. Le très récent ouvrage de Boris Charmatz, *Je suis une école* (4), qui relate l'expérience menée par le chorégraphe en collaboration avec l'association Edna dans *« un dispositif de recherche et de création pédagogique »* nommé *Bocal*, en porte d'ailleurs les marques saillantes, se situant sous le haut patronage de Robert Filliou (*Enseigner et apprendre – Teaching and Learning as Performing Arts*) et de la pédagogie expérimentale de Joseph Jacotot (à laquelle Jacques Rancière a consacré un ouvrage, *le Maître ignorant*, et sur laquelle il est récemment revenu dans *le Spectateur émancipé*). Si l'on admet ici que l'art ne s'enseigne pas, c'est pour immédiatement préciser qu'il est un « art d'enseigner » qui investit pleinement les missions de la transmission. Cet art d'enseigner, qui engage une expérimentation de l'enseignement et de la pédagogie eux-mêmes, est entendu comme un « savoir transmettre », dont les résonances sont esthétiques et politiques. Ce modèle, faisant écho au programme romantique de réconciliation de l'art et de la vie tel que précisé dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Schiller, a constamment renouvelé ses enjeux, ses formes et ses propositions, depuis le Black Mountain College jusqu'à Joseph Beuys, et poursuit toujours un objectif double visant à déterminer la place idéale de l'artiste dans la société, mais aussi sa place réelle dans le monde.

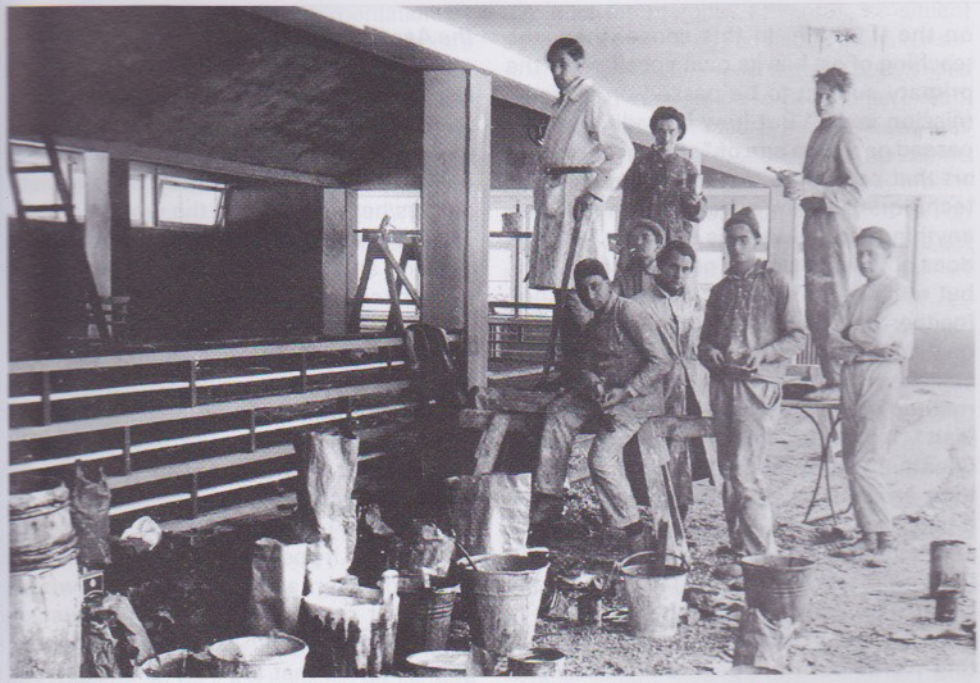
L'art d'enseigner, art de vivre et esthétique de soi, nous reconduit tout autant vers les philosophies cyniques antiques que vers les pratiques de la performance (dans leurs rapports aux philosophies orientales), avec leurs prescriptions, leurs instructions et leurs protocoles d'expériences visant à déjouer le savoir comme jeu de positions et comme affirmation d'une autorité. Il repose ainsi, avant tout, sur la pratique de la discussion et du débat, comprise comme structure égalitaire, et préconise l'école comme lieu autre ou même comme non-lieu, reprenant en cela une matrice utopique propre au modernisme, dans des formes structurelles et pédagogiques cependant éloignées de celles du Bauhaus.

Au fondement de l'enseignement artistique, dans les écoles d'art françaises, se retrouve également la mise en rapport directe des individus dans la discussion. Ce principe traverse tout autant la transmission du savoir que le « savoir transmettre ». Encore faut-il en apprécier clairement les modalités. Car la discussion participe de la *disputatio*, c'est-à-dire de l'examen d'une question dans ses différents points, par la contradiction et par la joute, autant dire par le débat. Il ne faut donc pas confondre la discussion et la conversation, qui n'en est qu'un pâle avatar, et le non-lieu avec la cafétéria du coin, qui en est la version « lounge ». Beaucoup de structures et d'enseignements artistiques ont cependant dérivé lentement vers ces versions édulcorées de l'utopie et de la prise de parole. Pour éviter toute confusion, sans doute faudrait-il se pencher avec sérieux sur certaines expériences, historiques et réellement fondées sur la discussion, le déplacement de l'autorité et la mise en partage de projets, tel que l'Institut des hautes études en arts plastiques, fondé par Pontus Hulten en 1985, dans lequel étaient également engagés Sarkis, Daniel Buren et Serge Fauchereau, et dont l'exemple est souvent pris pour modèle sans qu'en ait été exhumées sérieusement encore les archives (5).

Enseigner et développer

Il est un modèle radicalement différent des deux précédents, que Nelson Goodman s'est proposé de préciser dans le programme de

Baignade devant la maison de Jacques Blanc, directeur du Quartz de Brest, 2003. (Ph. È. Girardot).
Bouchra Ouizguen, Le Quartz, Brest, 2003. (Ph. N. Couturier, extrait du livre *Je suis une école* de Boris Charmartz, pp. 289 et 274). *Bathing outside the home of Jacques Blanc, director of Le Quartz in Brest*



Hinnerk Scheper et quelques étudiants de l'atelier de peinture murale (Bauhaus, vers 1926). Photographe inconnu.
Hinnerk Scherper with students at the mural painting workshop at the Bauhaus in around 1926

« recherche fondamentale sur l'enseignement artistique » mené à travers le Projet Zéro, qu'il a dirigé pendant quatre ans à partir de 1967 à Harvard (6). Basé sur une approche cognitive de l'art, ce modèle réfute d'emblée l'idée que l'art ne s'enseigne pas, vieil héritage des conceptions romantiques selon Goodman ; de même, en l'absence de critère fiable, il n'accorde aucun crédit au jugement (ce qui ne signifie pas qu'il réfute toute forme d'évaluation). L'approche de Goodman rejette encore la spécificité de l'enseignement artistique et souligne le bénéfice d'un rapprochement entre arts et sciences au registre de leurs fonctions cognitives communes (utilisation de symboles, recours à des systèmes symboliques et des fonctions symboliques). Elle situe ainsi l'étude des arts au sein d'un ensemble plus vaste de compétences mobilisées dans la compréhension et dans la découverte. La méthode suivie par Goodman consiste à identifier et à classer ces compétences, pour ensuite les développer, raison pour laquelle l'éducation artistique ne doit pas se concentrer sur la « créativité » mais sur « les processus actifs et constructifs » requis par la « réalisation». En comprenant « comment travaille l'artiste », en identifiant les moyens retenus dans la réalisation d'une œuvre d'art (« discrimination », « interrelation », « organisation »), en distinguant des hypothèses, des options et des choix, en opérant des découpages fins sur le plan sensoriel et en identifiant des modèles cachés, on peut développer ces compétences ou capacités et améliorer la « production » et la « compréhension » dans les arts. Le problème de l'éducation artistique consiste, dès lors, à trouver les moyens de fournir ces moyens…

Le modèle d'enseignement de Goodman, centré sur le travail de l'artiste plus que sur la transmission de l'art et sur la discussion, invite à repenser l'atelier comme lieu psychique et matériel au sein duquel s'imbriquent la compréhension, la production, mais aussi le développement des arts…

Les modèles ou contre-modèles d'enseignement brièvement évoqués ici ne balisent pas, loin s'en faut, le vaste chantier ouvert par la réforme des enseignements artistiques. Ils prouvent cependant la nécessité d'un travail, qui consiste à ouvrir le chapitre d'une histoire des écoles d'art, de leurs enseignements, du nouage de la pratique et de la théorie tel qu'il s'y est produit, déterminant à son tour les virtualités d'une recherche dont l'un des premiers enjeux sera d'identifier et de préciser ses propres modèles. ■

(1) http://www.aeres-evaluation.fr/Rapport-d-evaluation-prescriptive?var_recherche=master%20%E9coles%20d%27art

(2) Diplôme national supérieur d'expression plastique, attribué en fin de cinquième année (nda).

(3) Thierry de Duve, *Faire école (ou la refaire)*, nouvelle édition revue et augmentée, éditions Presses du réel, collection Mamco, 2009.

(4) Boris Charmatz, *Je suis une école*, éditions des Prairies ordinaires, Paris, 2009.

(5) Deux volumes ont cependant paru : *Quand les artistes font école, 24 journées de l'Institut, 1988-1990* (tome 1), 1991-1992 (tome 2), éditions du Centre Pompidou et ville de Marseille, 2003.

(6) Voir le texte « Explorations dans le domaine de l'éducation artistique » in Nelson Goodman, *l'Art en théorie et en action*, Éditions Gallimard, coll. Folio essais, Paris, 2008 (première édition américaine1984).

sence of reliable criteria, he accords no credit to judgment either (though this does not mean that he rejects all forms of assessment). Goodman's approach also denies the specificity of artistic teaching and stresses the advantage of bringing together the arts and the sciences in the register of their shared cognitive functions (the use of symbols, symbolic systems and symbolic functions). It thus locates the arts within the wider field of skills brought into play in the processes of understanding and discovering. Goodman's method consists in identifying and listing these skills, then developing them, which is why artistic education should not concentrate on "creativity" but on "the active and constructive processes" mobilized by "realization." By understanding "how the artist works," by identifying the resources brought into play in the making of an artwork ("discrimination," "interrelation," "organization"), by distinguishing hypotheses, options and choices, by making subtle sensorial distinctions and by identifying hidden models, one can develop these skills or capacities and improve "production" and "understanding" in the arts. The problem of artistic education, would then consist in finding ways of providing these resources.

Goodman's teaching model, which centers on the artist's work more than on the transmission of art and on discussion, encourages us to rethink the studio as a psychic and material place in which the understanding and production but also the development of the arts are all interrelated. The models or counter-models of teaching briefly evoked here are a long way from covering the wide field opened up by the reform of art teaching. They do however show that there is a need to do the work of writing a history of art schools, of their teaching, of the intertwining of practice and theory that has occurred there, and that has itself determined the virtualities of the research for which one of the first challenges will be to identify and specify its own models. ■

Translation, C. Penwarden

(1) www.aeres-evaluation.fr/Rapport-d-evaluation-prescriptive?var_recherche=master%20%E9coles%20d%27art

(2) Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique, awarded at the end of the fifth year of study.

(3) Thierry de Duve, *Faire école (ou la refaire)*, new augmented edition, Dijon: Presses du réel, 2009.

(4) Boris Charmatz, *Je suis une école*, Paris: Les Prairies ordinaires, 2009.

(5) Two volumes have nevertheless been published: *Quand les artistes font école, 24 journées de l'Institut, 1988-1990* (vol. 1), 1991-1992 (vol. 2), Éditions du Centre Pompidou and Ville de Marseille, 2003.

(6) See "Explorations in Art Education," in Nelson Goodman, *Of Mind and Other Matters*, 1984.