

## INTRODUCTION

### LA TRANSMISSION EN ACTES

Christophe KIHM et Valérie MAVRIDORAKIS

Les textes rassemblés dans cet ouvrage sont issus de deux colloques. Le premier, « Teaching the World II: l'enseignement par l'expérience », s'est tenu à l'École supérieure des beaux-arts de Nantes Métropole les 26 et 27 octobre 2010<sup>1</sup>, le second, « Figures et méthodes de la transmission artistique: quelle histoire? », à la Haute école d'art et de design – Genève, les 31 mars et 1<sup>er</sup> avril 2011<sup>2</sup>. Ces rencontres complémentaires, bien que conçues séparément, entendaient interroger l'histoire et l'actualité, les enjeux et les spécificités de la transmission artistique, domaine actuellement fort débattu.

En effet, ces deux colloques comptent parmi nombre d'autres manifestations publiques organisées par des écoles d'art, des universités ou même des musées, qui ont depuis quelques années servi de plateformes d'expression aux artistes, théoriciens, critiques et conservateurs pour analyser la situation de l'enseignement de l'art – notamment sa « crise » dans un contexte de « marchandisation des savoirs » –, proposer des alternatives au modèle académique comme à l'impératif libéral de la professionnalisation, statuer sur les perspectives de la recherche en matière de création artistique<sup>3</sup>. Le fameux processus de Bologne a bien

1. Organisé par Jean-Sylvain Bieth et Christophe Kihm. Les communications de Valérie Mavridorakis, Silvie Defraoui, Sarkis, Dennis Adams et Pierre Joseph figurent dans le présent ouvrage. Celles de Tristan Trémeau et d'Érik Bulloz ont été publiées dans le numéro « Écoles d'art, nouveaux enjeux » d'*artpress* 2, n° 22, août-septembre-octobre 2011.

2. Organisé par Christophe Kihm et Valérie Mavridorakis, avec l'aide de Martina-Sofie Wildberger.

3. Nous retiendrons ici, à titre d'exemples, six de ces colloques : « Rethinking arts education for the twenty-first Century », Tate Modern, Londres, juillet 2005 ; « Deschooling society », Serpentine Gallery et Hayward Gallery, Londres, avril 2010 ; « Transpedagogy: contemporary art and the vehicle of education », Museum of Modern Art, New York, mai 2009 ; « Teaching art: transfer of knowledge in artist training », Akademie Schloss Solitude, Stuttgart, novembre 2010 ; « Learning machines. Art education and alternative production of knowledge », Nuova

sûr stimulé, sinon pressé, de tels débats. Visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur, ce projet d'uniformisation s'est conclu en 2010 par la mise en place d'une structure commune aux pays signataires de sa déclaration et d'un *Système européen de transfert et d'accumulation* de crédits facilitant la mobilité étudiante. Ou, pour le dire autrement avec Florian Schneider, ce processus a introduit « [...] des notions de spécialisation, de synchronisation et de mesurabilité dans un système de production de savoir qui, traditionnellement, s'était toujours montré immunisé contre les vertus de la production de masse de produits standardisés<sup>4</sup> ».

À ces multiples tables-rondes, où les voix et les positions des professionnels de l'art et de son enseignement s'accumulent au risque d'une certaine cacophonie pluraliste, s'ajoutent des publications récentes sur le même sujet qui accueillent d'ailleurs souvent les mêmes acteurs<sup>5</sup>.

### *Educational turn* et utopie

Dans cette actualité profuse, deux points retiennent particulièrement l'attention. Le premier relève de ce « tournant éducatif », ou *educational turn*, qu'a connu l'activité artistique dans la première décennie de ce siècle. En 2008, Irit Rogoff l'a décrit comme le passage d'un certain nombre de questions liées à la recherche, à la production des savoirs, à la pédagogie, des espaces

Accademia di Belle Arti, Milan, décembre 2010; « Symposium art education », Concordia University, Montréal, mars 2011.

4. Florian Schneider, « (Extended) Footnotes on Education », *e-flux journal*, n° 14, mars 2010: <http://www.e-flux.com/journal/view/128>. Sauf mention contraire, les citations sont traduites par les auteurs.

5. Notamment Heike Belzer et Daniel Birnbaum, *Kunst lehren/Teaching Art*, Städelschule Frankfurt am Main, Cologne, Walther König, 2007; David Mollin et John Reardon, *Ch-ch-ch-changes. Artists Talk about Teaching*, Londres, Ridinghouse, 2009; Steven Henry Madoff (éd.), *Art School (Propositions for the 21st Century)*, Cambridge, The MIT Press, 2009; Paul O'Neill et Mick Wilson (éd.), *Curating and the Educational Turn*, Open Editions/de Appel, 2010. Voir une bibliographie plus complète en fin d'ouvrage.

traditionnels de l'éducation artistique aux espaces curatoriaux, centres d'art et musées. Il s'agit alors de réfléchir, à travers les expositions et les échanges publics qu'elles peuvent engendrer, à des méthodologies susceptibles de contrer « la professionnalisation, la technocratisation et la privatisation des académies qui résultent des réformes de Bologne et la culture du contrôle des connaissances et du résultat qui caractérise l'éducation supérieure aujourd'hui en Europe<sup>6</sup> ».

Dans cette perspective, le travail curatorial, visant à la production de sens et de savoir, est présenté comme un format pédagogique libéré du cadre et des normes académiques. Le musée y introduit ses ressources propres et, en retour, il peut tirer profit des stratégies éducatives développées par les artistes et même les incorporer. Ainsi, le *pedagogical turn* entre-t-il en tension avec le *managerial twist* que connaissent partout les écoles d'art pour devenir compétitives sur le marché de l'éducation.

Le deuxième point qui ressort des colloques évoqués et des publications récentes sur la transmission artistique pourrait relever d'une *pulsion utopique*, au sens paradoxalement opératoire que Fredric Jameson confère à cette notion (« [...] On ne peut imaginer de changement fondamental dans notre existence sociale qui n'ait d'abord projeté des visions utopiques comme une comète des étincelles<sup>7</sup> ») : qu'elle soit dispensée à l'intérieur des institutions (universités, écoles, musées) ou en dehors de leurs structures (écoles « libres », mobiles et souvent éphémères fondées le plus souvent par des artistes – à titre d'exemples significatifs, on se reportera au texte du collectif microsillons dans le présent ouvrage), l'éducation artistique reste considérée comme un espace d'expérimentation politique, et donc de résistance à la réification des connaissances et des productions symboliques, fondé sur une tradition moderne de l'indiscipline, de l'hybridation des pratiques et des savoirs.

6. Irit Rogoff, « Turning », *e-flux journal*, n° 0, novembre 2008 : <http://www.e-flux.com/journal/turning>

7. Fredric Jameson, *Archéologies du futur. Le désir nommé utopie*, trad. Nicolas Vieillescapes et Fabien Ollier, Paris, Max Milo, coll. L'inconnu, 2008, p. 15.

C'est dire si l'enseignement artistique est porteur d'enjeux idéologiques qui affectent à la fois la sphère de l'éducation et celle de l'art contemporain. Certes, il en a toujours été ainsi depuis qu'elle s'est institutionnalisée en académies, jadis bastions du pouvoir esthétique et donc du contrôle des représentations. Mais, avec l'avènement des avant-gardes, cette éducation s'est dé faite de toute normalisation pour lui substituer une idéologie de la rupture et du *dissensus*. Dans l'après-guerre, elle s'est progressivement détachée des programmes collectifs volontaristes pour explorer quantité de stratégies pédagogiques plus atomisées. Si bien que les discours de vérité s'y concurrencent ou s'y abîment. Selon la formule courante, qui s'appuie à la fois sur le rejet de l'académisme mais aussi sur une distance progressive par rapport à un modèle techniciste de type Bauhaus, *l'art ne s'enseigne pas*. Certes, mais peu d'artistes se risquent même à formuler *comment* il se transmet. La plupart d'entre eux agissent sans manifester, en fonction de leur pratique, de leurs convictions et des sollicitations de leurs étudiants.

Qui plus est, les écoles d'art se sont depuis quelques décennies ouvertes à toutes formes de savoirs et se trouvent désormais stimulées par les sciences humaines, sociales, voire fondamentales. Aussi Boris Groys n'a-t-il pas tort d'avancer que la véritable spécificité de l'éducation artistique, aujourd'hui, est d'être *non spécifique*<sup>8</sup>. Raison pour laquelle les sciences de l'éducation n'ont que peu de prise sur cet étrange domaine, malléable et labile. Empruntant une métaphore biologique à Malevitch, Groys compare l'école d'art à un laboratoire d'incubation où l'étudiant doit se laisser infecter par de multiples bacilles esthétiques, théoriques et politiques pour trouver la voie de sa propre émancipation.

La nostalgie d'une époque, pas si lointaine, où les écoles pouvaient maintenir ce laboratoire dans une relative autonomie et tester librement leurs « méthodes d'infection », porte nombre d'acteurs à se référer à un supposé âge d'or de l'éducation artistique, en termes très généraux toutefois faute d'études précises.

8. Boris Groys, « Education by Infection », in Steven Henry Madoff (éd.), *op. cit.*, p. 26-32.

Marqués par des accents à la fois utopiques et mélancoliques, les débats sur le sujet invoquent encore régulièrement des principes pédagogiques « alternatifs » : horizontalité des échanges, déhiérarchisation de la relation enseignant-enseigné, ignorance des maîtres, faillibilité inhérente au processus expérimental, insoumission aux normes dominantes... Autant de méthodes anti-conventionnelles que l'école d'art voudrait idéalement préserver, éventuellement sanctuariser. La récurrence de telles notions dans les discours finit toutefois par les désactiver et par les transformer en mots-clés stéréotypés.

## Questions pratiques

Nous avons donc souhaité reprendre le problème à sa racine, en discutant le paradoxe que cette ligne de partage apparemment établie entre enseignement et transmission laisse ouvert. Ce distinguo, qui oppose avant tout deux idées de l'art, ne dit rien de son enseignement ou de sa transmission dans le cadre d'institutions accueillant une pluralité d'initiatives, très souvent personnelles et parfois même contradictoires. Comment séparer enseignement et transmission dans des pratiques qui, d'une manière ou d'une autre, ont recours à des apprentissages, à des rituels et à des exercices ? On peut certes considérer que la transmission a pour opérateur principal le désir, et que le désir d'apprendre est l'objet premier transmis par toute pédagogie, mais ce désir n'est qu'une condition posée à l'enseignement et ne peut en retenir tous les enjeux. Il faut encore et toujours apprendre quelque chose, quelque part, à quelqu'un, d'une certaine manière.

Les intitulés des deux colloques à l'origine de cette publication posaient, dans leur formulation, un implicite quant à la diversité des enseignements artistiques. Notre souhait aura été d'y répondre avec une méthode empirique, à travers des entretiens avec des enseignants ayant exercé et exerçant parfois encore des responsabilités pédagogiques, puis à travers des études de cas historiques courant depuis le début jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, en Europe et

aux États-Unis. Notre hypothèse fait le pari que, dans l'enseignement artistique, la transmission est toujours prise par des « figures » et des « méthodes » et, plus loin que sa dynamique – car tout phénomène de transmission implique une dynamique<sup>9</sup> –, se détermine dans des constructions au croisement de ces deux ordres. Que cette dynamique puisse se préciser dans des luttes avec certaines figures et en réaction avec certaines méthodes marque aussi que la transmission est mue par des forces négatives. La concevoir comme un simple élan soumis au tracé d'une ligne droite en réduit, de fait, considérablement la diversité historique. En faire, implicitement, le véhicule privilégié d'une idée de l'art contre une autre en annule la complexité.

Les figures, les méthodes et les transmissions sont des objets qui se construisent les uns avec les autres. Les figures de l'enseignement artistique renvoient avant tout à la question du maître et de son autorité. Elles sont portées par des récits biographiques et autobiographiques, scientifiques et hagiographiques, oraux et anecdotiques, où sont impliqués des artistes et des lieux d'enseignement. Ces récits sont amenés à se mélanger à la production d'une figure, dont la première vertu sera d'exemplifier une maîtrise et un type d'autorité. Nous avons pris acte de l'écrasement dont ces récits ont été l'objet, particulièrement ces dernières années, à travers l'affirmation d'un modèle unique auquel tous seraient amenés à se conférer, celui du « maître ignorant<sup>10</sup> ». Pour peu qu'un rapport critique à l'autorité s'y fasse jour, dès qu'un savoir n'y est plus assimilé à l'acquisition abrutissante de connaissances, ce modèle s'impose dans les discours sur l'enseignement artistique et vient, à son tour, en régler la pluralité.

Nous avons donc souhaité considérer ces figures comme des constructions et affirmé la nécessité d'une enquête, afin que leur analyse soulève comment, en tant que tropes, elles sont prises

9. Condition particulièrement marquée dans l'acception que connaît ce terme selon son usage en mécanique, qu'une approche pragmatique ne peut que retenir : on transmet des forces et des énergies dans un mouvement.

10. Figure détachée de l'enquête établie par Jacques Rancière à partir des méthodes d'enseignement du pédagogue Joseph Jacotot au XIX<sup>e</sup> siècle, in *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

dans un tissu de discours. L'hypothèse portant ces deux colloques stipulait qu'en démontant la petite machinerie de la figure, on ferait apparaître une seconde propriété de cette construction : elle mythifie et transforme souvent l'exemplification d'un type d'autorité ou de maîtrise en exemplarité d'un individu, au risque de réductions parfois sévères quant à ses pratiques. La nécessité de compléter cette enquête par une autre, consacrée aux méthodes de l'enseignement artistique, se concevait dès lors dans un souci de rééquilibrage et même de correction de ces réductions. Si l'histoire de l'enseignement artistique au XX<sup>e</sup> siècle a été marquée par la déconstruction des figures du maître et de l'autorité, elle ne le doit qu'à des pratiques où l'apprentissage fut amené à s'inventer avec des méthodes singulières, dans des montages pédagogiques dont la spécificité doit être précisée.

## **Mobilités**

Selon quelles conditions s'exerce l'acquisition de savoirs et de compétences, dans quels cadres et à travers quelles expériences ? Répondre à ces différents points revient à considérer les positions du maître et de l'élève, de l'enseignant et de l'enseigné, à travers des déplacements certainement perméables à des principes idéologiques, mais avant tout tributaires de situations où la parole et l'action prennent forme et au sein desquelles les concepts de projet, de jeu, de discussion, d'exercice ou de tâche se matérialisent. Il revient toujours à une méthode de mettre en œuvre des principes pédagogiques et à l'expérience de l'enseignement de les éprouver, de les amender, de les reprendre, de les infléchir, voire parfois de les abandonner. Il en va donc d'un plan d'organisation de l'apprentissage et du travail artistique à l'horizon duquel se définissent des idées de la maîtrise et de l'autorité, fussent-elles motivées par des volontés de réforme radicale.

On ne pourra que souligner, à ce propos, combien les enseignements dans le domaine artistique ont souvent été excessivement personnalisés au cours du XX<sup>e</sup> siècle, et combien cette personnalisation, loin de supprimer la position du maître, en

affirme la prégnance et la reconduction à travers de nouvelles expériences qui, pour nombre d'entre elles et par le recours à des méthodes critiques, ont proposé un nouveau cadre à sa définition. Le problème est donc complexe et animé de forces contraires qui participent des dynamiques de la transmission ou tout au moins de celles de son dispositif et de ses conditions, à travers la détermination d'un cadre pour la parole et pour l'action, puis à travers un jeu de positions symboliques et physiques où le maître repense sa maîtrise et son autorité et où l'élève précise les siennes.

Mais la transmission n'opère pas qu'à des échelles individuelles et dans des situations concrètes d'enseignement, elle est à son tour prise dans des ensembles où ses dynamiques se comprennent à travers les mobilités et les circulations de personnes, de concepts et d'institutions. Ainsi, lorsque les enseignants du Bauhaus investissent différentes écoles et universités aux États-Unis, dans le courant des années 1930, les principes de leur enseignement se rejouent et se dispersent en croisant des expériences et des conceptions qui infléchissent, prolongent, détournent leurs conceptions initiales, déjà plurielles – car on sait combien celles d'Oskar Schlemmer, de Vassily Kandinsky ou de Walter Gropius pouvaient diverger. L'exemple de Josef Albers et de sa rencontre avec le livre de John Dewey, *L'Art comme expérience*, pourrait ici servir d'exemple à ces branchements à l'aune desquels l'examen de toute situation nouvelle devrait porter attention au renouveau des pratiques et des formes de l'enseignement.

L'hypothèse à l'initiative de ces deux colloques fait donc également le pari que tout enseignement artistique se précise dans des situations et des circulations rejouées à des échelles temporelles et spatiales dont il convient de marquer la singularité, dans leurs dimensions locales comme internationales. Son relativisme ne constitue pas une fatalité posée par l'enseignement artistique au récit de son histoire comme au travail de son étude, mais incite à une certaine prudence quant à sa réduction à des principes et à des lois *a priori* qui valideraient d'emblée l'existence de modèles formels massifs à partir desquels il se préciserait. Il inscrit la définition de ces modèles à l'horizon d'études de cas et d'entretiens, et



ne prétend pas les fixer dans des formes canoniques mais dans des dynamiques, en retraçant les circulations et en décrivant les ensembles au sein desquels ils se précisent. Ces dynamiques relient des expériences qui se relancent dans l'espace et dans le temps, se renouvellent localement en fonction de personnes et de contextes, et dont l'existence n'est que temporaire dans les lieux qui les accueillent et les portent. Ce relativisme est donc l'effet d'un pragmatisme, soucieux encore de ne pas restreindre les questions de la transmission en art à l'établissement de modèles formels, en les ouvrant aux expériences concrètes de l'enseignement, c'est-à-dire aux nouages et à l'ajustement nécessaires de ces formes à des contenus hétérogènes.

## Histoires et mythes

Les différents points que nous venons de soulever méritent d'être théoriquement développés, historiquement inscrits, concrètement situés pour être ressaisis dans une perspective véritablement critique. Une telle visée ne peut que contribuer à enrichir la réflexion sur l'enseignement et la recherche artistiques, à nourrir les expériences qui se sont développées à partir de l'*educational turn*. Il est donc temps que les historiens et les philosophes de l'art délimitent un champ de recherche dans lequel seraient pris en compte les conceptions les plus fécondes en matière de transmission et d'enseignement de l'art, mais aussi leurs structures idéologiques, leurs apories, leurs échecs. Or, si l'histoire des grandes institutions modernistes, du Bauhaus à l'école photographique de Düsseldorf en passant par les Vuthemas et le Black Mountain College, a connu des développements importants ces dernières années, on en sait moins sur les conceptions et surtout sur les actions des artistes dont l'engagement a jalonné l'histoire de l'enseignement et de la transmission, l'influence saluée ou discutée par leurs étudiants, et dont les méthodes pédagogiques se sont signalées par leur singularité<sup>11</sup> : qu'ils aient déplacé des

11. À ce titre, le travail de Frederick Horowitz et Brenda Danilowitz, *Josef Albers, To Open Eyes* :

modèles traditionnels (atelier, classe, apprentissage technique) ou inventé des procédés plus expérimentaux qui floutent les frontières du pédagogique et de l'artistique. C'est ainsi que sont ici interrogées les relations inattendues de John Cage avec le Bauhaus, les projections d'académies idéales par Yves Klein, Wolf Vostell et Joseph Beuys, les visées éducatives de la *création permanente* de Robert Filliou, les liens entre Allan Kaprow et le Feminist Art Program au California Institute of the Arts, les innovations pédagogiques de John Baldessari et la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage au sein de la Maison des Artistes de Milan par Luciano Fabro. Autant d'expériences marquantes qui trouvent à n'en pas douter des prolongements dans notre présent, comme le montrent le cas particulier de la scène islandaise ensemencée par Fluxus ou les récents exemples internationaux d'auto-institutions éducatives.

Ce chantier historiographique comporte certains écueils. Tout d'abord parce que les archives s'avèrent souvent maigres ou disséminées entre les fonds privés des artistes et ceux des institutions dans lesquelles ils ont œuvré. Elles contiennent généralement plus de documents programmatiques que de relevés précis des tentatives pédagogiques entreprises au jour le jour. Par conséquent, les sources les plus accessibles dont dispose le chercheur s'avèrent être le témoignage, le récit d'expérience. Récit souvent *autorisé*, selon la notion développée par Jean-Marc Poinot<sup>12</sup>, et qu'il convient par là même d'envisager avec la prudence et la distance qui s'imposent. Cette nécessaire distance, celle des historiens et des théoriciens, distingue de fait leur propos des déclarations d'intention activistes et des discours prescriptifs qui animent quantité de manifestations ou de publications sur la transmission artistique et ses enjeux actuels.

*The Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*, Londres/New York, Phaidon, 2006, peut faire modèle.

12. Voir Jean-Marc Poinot, *Quand l'œuvre a lieu. L'art exposé et ses récits autorisés*, nouvelle édition revue et augmentée, Dijon/Genève, Les presses du réel, coll. Mamco, 2008.