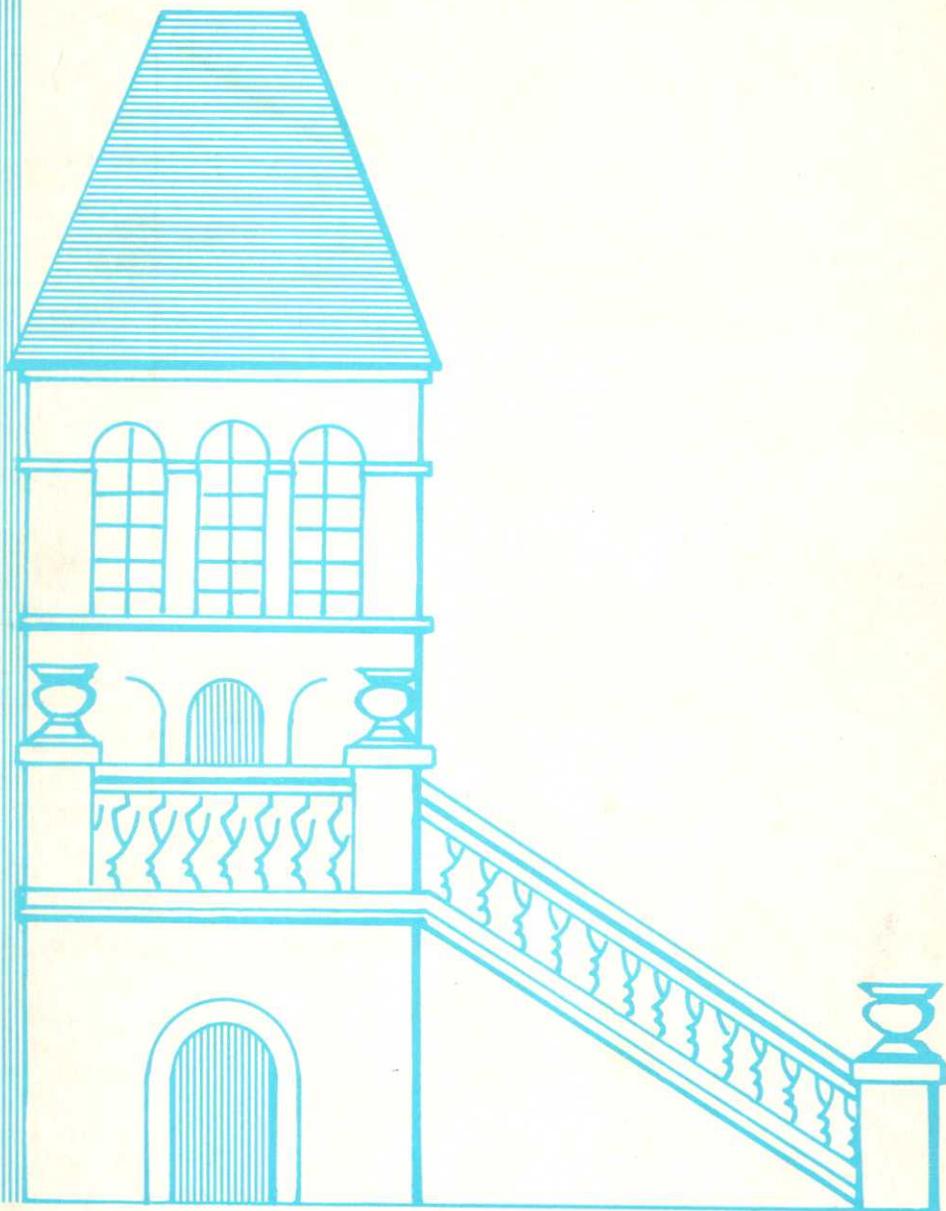


ARTS PLASTIQUES  
ET FORMATION DE LA PERSONNE :  
«Ouverture et diversification»



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## **BUREAU DE L' ASSOCIATION**

PRÉSIDENT D'HONNEUR	:	<b>Jean AUBA</b>
PRÉSIDENT	:	<b>Jeannine FENEUILLE</b>
VICE-PRÉSIDENT	:	<b>Pierre ALEXANDRE</b>
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE	:	<b>May COLLET</b>
MEMBRES DU BUREAU		
<b>Lucette CHAMBARD</b>		<b>Gabrielle LADONNE</b>
<b>Laurence LÉVY-DELPLA</b>		<b>Jacqueline LEPEU</b>
<b>Micheline DUCRAY</b>		<b>Renée LESCALIÉ</b>
<b>Paule ARMIER</b>		<b>Marie-Laure POLETTI</b>

---

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92311 SÈVRES CEDEX - TÉL. (1) 45.34.75.27

---

MEMBRES BIENFAITEURS 200 F - MEMBRES ADHÉRENTS 100 F  
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 80 F pour l'abonnement à la revue  
(Prix de vente de la revue au numéro 25 F)  
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

# **ARTS PLASTIQUES ET FORMATION DE LA PERSONNE : Ouverture et diversification**



- AVANT-PROPOS 3
- Présentation, par Yves Becmeur, Inspecteur général de l'Education nationale, Doyen des Enseignements Artistiques, 5

I

## **QU'EN EST-IL DES ARTS PLASTIQUES AUJOURD'HUI ?**

- Les Arts Plastiques et les besoins de l'Ecole par le Dr Paule Duport, Ancien Député européen. 8
- Quelques tendances de l'Education artistique dans le monde, par Marie-Françoise Chavanne, Présidente de l'I.N.S.E.A. (Société internationale pour l'éducation par l'art). 11
- De la leçon de Dessin aux Arts Plastiques, par Yves Becmeur. 19
- Les Arts Plastiques à l'Université : la formation des futurs enseignants, par Pierre Baqué, Professeur à l'Université de Paris I, Chef de la Mission des Enseignements artistiques au Ministère de l'Education nationale. 23
- Les Arts Plastiques et la formation de l'esprit, une pédagogie du détour, par Gérard Guillot, Professeur agrégé de philosophie à l'Ecole normale d'instituteurs de Lyon. 34

II

## **OUVERTURE AU MONDE : ART ET ENVIRONNEMENT**

- Les Enseignements Artistiques et les partenaires extérieurs de l'école, par Jean Ader, Inspecteur d'Académie, Chargé de mission au Ministère de la Culture. 44
- Les Arts Plastiques à l'école élémentaire : sensibilisation des enfants à l'art par Michèle Hassold, Conseillère pédagogique en Arts Plastiques. 49
- L'ordinateur et les Arts Plastiques au Collège par Claude Husson, Professeur agrégé d'Arts Plastiques, formateur au Réseau PICTE (Poitiers, Image, Culture, Télévision, Education). 60
- Une formation informatique spécifique pour les Arts Plastiques, par Michel Léard, Chef du projet PICTE. 72

### III

#### OUVERTURE SOCIALE : LE PROJET ET LA FORMATION DES CITOYENS

- Les Arts Plastiques dans les Projets d'actions éducatives, par Arlette Langlès, Chargée de mission à la Mission de l'Action Culturelle, des Cultures et Langues Régionales. 74
- Témoignages de Gabriel Mutte, Inspecteur général de l'Education nationale et de Roselyne Putegnat, Chef de la Mission d'Action Culturelle du Rectorat de Paris. 77
- Arts Plastiques et interdisciplinarité, par Patrick Le Coustumer, Professeur agrégé d'Arts Plastiques au Collège et au Lycée climatique de Villard-de-Lans. 79
- Arts Plastiques et travail autonome, par Martine Cabanel, Professeur d'Arts Plastiques au Collège de Persan. 89

### IV

#### LES ATELIERS : UNE SITUATION NOUVELLE D'ENSEIGNEMENT

- La création des ateliers d'Arts Plastiques au collège, par Gilbert Pélissier, Inspecteur Pédagogique Régional. 94
- L'atelier : de l'artisanat à l'art, par Jacques Cohen, Maître de Conférences à l'Université de Paris I. 105

N° 4 - Décembre 1985  
LES AMIS DE SÈVRES  
Revue trimestrielle  
120ème numéro

## AVANT - PROPOS

★

Lié depuis sa naissance aux Classes Nouvelles, puis Pilotes dont on sait l'importance qu'elles réservaient aux disciplines artistiques, le C.I.E.P. a toujours accordé une grande attention à la réflexion sur l'Art et sur le rôle qu'il doit jouer, aux côtés des disciplines abstraites, dans l'éducation et la formation du petit d'homme.

Cet intérêt est également attesté par la tenue régulière au C.I.E.P. des Journées artistiques de l'I.N.S.E.A. (Société internationale pour l'éducation par l'Art) qui donnent lieu à des publications destinées à des spécialistes du monde entier.

Grâce à Monsieur le Doyen BECMEUR, ont été réunis ici les éléments d'une information claire sur l'évolution récente des Arts Plastiques, sur la place que cette discipline prend dans le système éducatif français, sur sa contribution au développement de la personnalité de chacun, écolier, collégien, lycéen.

Qu'ils soient enseignants, parents, créateurs, nos lecteurs devraient trouver dans ce numéro de quoi nourrir leur réflexion, leurs rêves, leurs espoirs.

Jeannine Feneuille

## PRÉSENTATION



Au moment même où il est demandé officiellement à toutes les disciplines d'enseignement de préciser leurs objectifs par rapport aux objectifs généraux de l'École, au moment où il convient que chacune définisse son rôle, ses responsabilités dans la formation des hommes et des femmes du XXI<sup>e</sup> siècle, il semble particulièrement opportun de faire connaître, à travers les réflexions, informations et témoignages réunis dans le présent numéro de la revue *Les Amis de Sèvres* - en quelque sorte en complément des textes officiels - ce que l'on est en droit d'attendre des Arts Plastiques ; non seulement en rappelant ce qui est d'ores et déjà la contribution de cette discipline à la formation des citoyens de demain, mais aussi en faisant comprendre ce qu'elle sera véritablement en mesure d'apporter lorsque des moyens suffisants en temps et personnels auront pu lui être confiés.

Il est tout aussi significatif de voir la discipline Arts Plastiques figurer aujourd'hui parmi les disciplines fondamentales que de lire dès le premier paragraphe des Instructions consacrées à l'éducation artistique qu'elle s'exerce non seulement dans le domaine du sensible, ce qui est la tradition, mais surtout qu'elle développe aussi, chez les élèves, l'intelligence.

Il est prudent cependant d'ajouter que la promotion officielle des enseignements artistiques au rang des disciplines fondamentales ne saurait tout régler comme d'un coup de baguette magique : la place offerte sera en permanence à prouver et à défendre.

Dans ce regroupement d'articles, chaque auteur s'est exprimé librement, dans un créneau d'intervention qu'il a pu lui-même choisir à l'intérieur du thème très général proposé ; si bien que certains domaines, et non des moindres, ont seulement été évoqués : ainsi en est-il de l'enseignement des Arts Plastiques par rapport à l'image, thème auquel un numéro entier de cette revue mériterait évidemment d'être consacré aujourd'hui, ce qui permettrait au moins de dire combien les Arts Plastiques ont à intervenir chaque fois qu'il est question non seulement de création d'image mais aussi d'analyse et d'utilisation d'image.

Pour dire encore un mot de cette diversité des participants à ce numéro, ainsi que des textes ici proposés, sans doute est-il possible d'avancer qu'elle nous apparaît comme un indice même des transformations en cours dans la discipline, qu'elle est à la mesure de son évolution actuelle et bien significative des diverses façons de l'interroger ?

En guise d'entrée en matière il a semblé important de laisser s'exprimer certaines des interrogations qui peuvent être celles de non-spécialistes de la discipline, interrogations auxquelles la recherche devrait pouvoir un jour fournir certaines réponses (article du Docteur Paule Duport).

Les points de comparaison qu'apporte au lecteur un aperçu de quelques tendances de l'éducation artistique dans le monde (article de Marie-Françoise Chavanne) devrait aider à évaluer l'importante transformation qui s'est opérée en France et comment une véritable éducation plastique a remplacé la leçon de dessin de jadis (ce que j'ai moi-même tenté de résumer). Une véritable mutation qui s'inscrit dans une longue histoire, marquée tout particulièrement par l'instauration, pour les nouveaux enseignants d'Arts Plastiques, d'une formation universitaire caractérisée par l'ouverture à l'art contemporain (article de Pierre Baqué).

En réponse aux convictions des uns, aux interrogations des autres, il semblait utile que certains éléments de réflexion, tant philosophiques et psychologiques que pédagogiques soient proposés, qui devraient aider à mieux cerner ce que pourrait être la contribution des Arts Plastiques dans la formation de l'esprit (article de Gérard Guillot).

Il était nécessaire ensuite de dire comment s'effectue la coopération, inéluctable aujourd'hui, entre enseignement et secteur culturel.

Une ouverture indispensable sur l'environnement tout entier, sur tout ce qui constitue le patrimoine et plus particulièrement tout ce qui touche au domaine de l'art ne peut plus être assuré uniquement par l'Ecole (article de Jean Ader).

Cette coopération vient enrichir l'action éducative dont les enseignants ont eux seuls mission d'assurer la continuité. Les exemples ne manquent pas d'une volonté d'ouvrir l'enseignement sur une culture vivante (témoignage de Michèle Hassold).

Ouverture à l'art, mais aussi aux techniques les plus actuelles : il était important de faire savoir comment les Arts Plastiques avaient intégré l'informatique dans leurs contenus d'enseignement et ce qu'ils pouvaient proposer comme utilisation de l'ordinateur bien au-delà des limites disciplinaires (articles de Michel Léard et de Claude Husson).

Ce qu'apportent les nombreux enseignants d'Arts Plastiques qui participent à des projets d'action éducative (article d'Ariette Langlès, témoignage de Gabriel Mutte, de Roseline Putégnat), la façon dont un projet d'Arts Plastiques transforme la vie d'un établissement (témoignages de Patrick Le Coustumer), ou bien qu'une expérimentation en Arts Plastiques puisse devenir «projet-d'établissement» (témoignages de Martine Cabanel) sont des exemples parmi d'autres de cette capacité particulière des Arts Plastiques à développer chez les jeunes une attitude responsable.

Quelques réponses aux questions posées sur ce que pourrait être l'apport des Arts Plastiques en tant que nouvelle discipline seront peut-être déjà fournies si l'on observe le fonctionnement des ateliers d'Arts Plastiques qui se développent actuellement dans les Collèges. Il s'agit là d'une situation pédagogique qui intéresse tous les partenaires - parents, élèves, enseignants -, et où s'affirme cette diversification des pratiques vers laquelle semble tendre la discipline (articles de Gilbert Pélissier, et de Jacques Cohen).

Si cet ensemble, tel qu'il nous faut maintenant le livrer au lecteur pouvait au moins contribuer à ouvrir un débat sur les possibilités de l'éducation plastique, s'il pouvait conforter l'idée qui aujourd'hui tend à se répandre, que les Arts Plastiques devraient pouvoir jouer un rôle privilégié dans la formation globale de l'enfant et de l'adolescent, alors nous pourrions sans doute dire que ce regroupement d'informations, de réflexions et de témoignages aurait déjà atteint son objet.

Yves Becmeur  
Inspecteur Général  
Doyen des Enseignements Artistiques

## LES ARTS PLASTIQUES ET LES BESOINS DE L'ÉCOLE



J'ai, pendant une année, mené avec le concours de l'Institut national de recherche pédagogique une réflexion sur les apprentissages et la socialisation de l'enfant pendant la période de scolarité obligatoire.

J'ai tenté, avec l'aide des chercheurs, de comprendre comment les apprentissages pouvaient être facilités, quels liens il y avait entre le développement cognitif et le processus de socialisation. J'ai entrepris d'explorer deux domaines jugés jusqu'à ce jour secondaires dans les programmes scolaires, comparativement aux apprentissages dits de base ou fondamentaux. Il s'agit de l'éducation physique et sportive et de l'éducation artistique et, dans celle-ci, j'ai plus particulièrement retenu les arts plastiques.

Pour comprendre comment l'éducation artistique agit sur le développement cognitif et sur la socialisation de l'enfant, je pensais trouver des études, des évaluations... J'ai dû déchanter. Sans doute ce n'est pas faute que le sujet ait paru pertinent à nombre de chercheurs, mais l'attitude la plus générale est encore, me semble-t-il, de considérer que la «culture» ne doit pas avoir d'objet pédagogique. Elle est là pour équilibrer par le développement de la sensibilité, de la créativité, de l'affectivité, de la communication, le monde froid de la connaissance abstraite, rationnelle, logique, rigoureuse. Cette conception de la culture prévalait dans une éducation élitiste. Elle prévaut encore, malgré la volonté affirmée dans la plupart des pays industrialisés de démocratiser l'enseignement. Pour le moment, on a démocratisé en allongeant la scolarité obligatoire, afin que tous les enfants issus de «cultures» différentes disposent de chances égales. Dès lors, il ne s'agit plus de répondre à la demande d'une élite, mais d'offrir à l'ensemble des enfants scolarisés les meilleures conditions de développement de leurs diverses potentialités, quelle que soit leur «culture» sociale ou ethnique d'origine.

Il est évident pour tous que, malgré un effort financier important qui plafonne dans la plupart des pays dits développés, l'objectif n'est pas atteint.

En effet, quelle que soient les méthodes pédagogiques utilisées, les résultats sont apparemment identiques dans les différents pays de l'O.C.D.E. :

- 20 % des élèves réussissent leur scolarité
- 10 % présentent des difficultés insurmontables
- 70 % ne parviennent pas à la maîtrise souhaitée des apprentissages fondamentaux
- 40 % à l'issue de la scolarité obligatoire, restent marqués par l'échec scolaire et, parmi eux, 70 à 90 % sont des enfants issus des milieux populaires ou de milieux dits défavorisés.

La thèse des inégalités héréditaires de l'intelligence, de moins en moins sou-

tenable si l'on se rapporte aux travaux des biologistes, des neuro-physiologistes, des généticiens, n'est plus mise en avant, en dehors des adeptes de la sociobiologie, pour expliquer les échecs. Les sociologues, les psycho-sociologues, les anthropologues nous font percevoir le rôle joué sur les apprentissages, par les différences qui existent entre la *culture scolaire* et les *cultures d'origine* des enfants.

Les psychologues décrivent les stratégies d'apprentissage et le rôle joué par le langage et le climat affectif émotionnel dans la réussite et l'échec de ces apprentissages.

La dualité entre l'abstrait et le concret, le savoir et le savoir-faire, la pensée et l'action, grâce à laquelle on sépare les hommes en intellectuels et manuels - ceci depuis l'Antiquité - est mise en cause au fur et à mesure que les travaux progressent dans les différentes sciences humaines et sociales.

Mais ces travaux n'influencent pas, ou très peu, les institutions éducatives. Sans doute, ici et là, les adeptes de Freinet et les mouvements de pédagogie nouvelle qui mettent en œuvre des méthodes dites actives exercent-ils une certaine influence. Mais il ne s'agit là que d'expériences isolées, qui ne font pas l'objet d'évaluation, ce qui explique peut-être qu'elles ne connaissent pas d'extension.

\*

C'est avec l'éclairage de cette double réflexion sur l'échec de l'égalisation des chances, terme impropre mais couramment utilisé, d'une part et d'autre part sur les connaissances nouvelles, même si elles sont partielles, du développement cognitif de l'enfant et du rôle de l'environnement culturel que je reviens à mon propos.

Quelle peut être l'action de la pratique des arts plastiques sur le fonctionnement psychique de l'enfant ?

Que fait l'enfant qui dessine, peint, modèle une forme, un volume ?

Quels sont les objectifs du maître ?

Que se passe-t-il à l'intérieur de l'enfant entre lui, l'objet et le maître ?

L'approche sensible donne-t-elle une meilleure chance à l'enfant de s'approprier l'objet, de le connaître et au-delà de communiquer avec la réalité environnante ?

Est-ce qu'il n'y a pas, dans l'utilisation des couleurs, le modelage de la forme, une médiation entre la réalité intérieure, la pensée non parlée, et la réalité extérieure ?

De quoi parle-t-on, quand on évoque la créativité de l'enfant d'école maternelle, créativité qui cesse brusquement à l'entrée de l'école élémentaire ? Qu'est-ce qui fait que l'enfant de 7 à 12 ans, dans la très grande majorité des cas, n'ose plus sortir de l'imitation malhabile et insatisfaisante ? Est-ce parce qu'à partir du cours préparatoire, donc de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on inverse les mécanismes d'apprentissage qui, jusque là, étaient plus faits d'intégrations «bricolage» et de reconstruction des messages implicites ou explicites du monde extérieur et qui, brusquement, sont imposés pour être reproduits sans médiation ou presque sans médiation.

L'enfant qui échoue dans ces apprentissages peut-il se réassurer par la pratique de la peinture, du dessin, ou le modelage des formes ? Est-ce pour lui un mode d'expression, de communication ?

\*

L'enfant de la fin de ce siècle doit être préparé pour vivre dans une société technologique de plus en plus complexe. La maîtrise des technologies par la grande majorité des individus est une des conditions de la démocratie et de la liberté. L'éducation doit former des individus capables de démarches autonomes créatrices et la pratique à l'école de l'éducation artistique peut être un des éléments pour y parvenir. Cette société sera, est déjà, une société multi-médiatisée ; l'image l'emporte sur l'écrit. Il est urgent d'apprendre aux enfants l'analyse de l'image, la distanciation critique nécessaire au développement de la communication.

Le domaine à explorer est vaste. Comme il existe des classes sport-étude, il me semble qu'il pourrait exister des classes à mi-temps d'éducation artistique, dans lesquelles on évaluerait les résultats scolaires comparativement aux autres classes.

J'ai beaucoup questionné, les réponses ne peuvent venir que des chercheurs et des praticiens enseignants-plasticien ou plasticien-enseignants. J'espère qu'elles se développeront dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres.

Paule Duport

## QUELQUES TENDANCES DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE DANS LE MONDE



A une époque d'ouverture internationale, d'échanges, de communication, de recherches comparatives, et surtout d'interrogation sur les finalités de l'éducation face aux problèmes de société, présenter les grandes tendances de l'éducation artistique dans le monde semble nécessaire.

Je souhaite néanmoins insister sur le fait qu'une telle présentation n'a pas pour but de nous rassurer sur notre *modernité*, de renforcer la confiance que nous avons dans notre système. Au contraire, il s'agit, grâce à un éclairage nouveau, de favoriser notre intérêt et notre curiosité à l'égard des diversités, de prendre de la distance face à nos difficultés, afin de porter un regard critique sur le malaise général de l'enseignement des Arts.

Installée avec recueillement devant une très grande quantité de livres, articles, brochures ministérielles, imprégnée de constatations faites lors de nombreux échanges avec des enseignants de tous pays, je constate que ces dernières années furent l'occasion d'un vaste mouvement d'interrogations, et de remise en question. On tente de définir l'enseignement des Arts (appellations, objectifs, méthodologie, contenus, évaluation).

Si les termes d'*Enseignement des Arts Plastiques* et d'*Education Plastique* définissent en France un champ d'investigation relativement précis, que notre exigence terminologique bien connue défend contre toute interprétation et flou pédagogique, nous devons néanmoins accepter des appellations très variées qui traduisent la multitude des conceptions :

Enseignement esthétique, visuel, de l'Art et du *Design*, des Arts visuels...

Je limiterai ma présentation à l'étude de quelques pays : Angleterre, Portugal, Hongrie, Egypte, Inde, Nigéria, Nouvelle-Zélande, Etats-Unis (Etat de l'Ohio) qui présentent un certain nombre de différences et pour lesquels je suis en mesure de traduire les informations :

Afin d'éviter de trahir l'esprit des documents que j'utilise, je choisirai de vous transmettre l'essentiel des données que je possède, présentant le plus souvent le contexte historique, culturel, économique qui m'est fourni, ainsi que les grandes lignes des programmes, contenus et méthodes pour chacun des pays. Je possède malheureusement peu d'informations sur les horaires et l'âge des élèves. Le lecteur intéressé ne manquera pas d'approfondir ses connaissances et de tirer parti des sources et informations proposées.

## **ROYAUME UNI [1]**

Jusqu'à ces dernières années, l'enseignement des Arts en Angleterre ne répondait à aucune directive officielle.

L'autonomie des établissements et des enseignants garantissant la diversité des approches proposées. Plus que dans les autres matières, l'enseignant d'Art fondait sa méthodologie sur l'acquis de la tradition, répondant aux impératifs dictés par les examens, assuré de trouver des solutions intuitives et personnelles aux problèmes qui se posaient à lui. Il fondait implicitement sa pédagogie sur le principe suivant : *que l'objectif de l'Education artistique est de favoriser la créativité et de permettre aux élèves, à travers des stimuli appropriés, de s'exprimer aisément sur le plan visuel. Les stimuli appropriés concernent l'ensemble des techniques ; les élèves choisissent en priorité un atelier, au cours duquel ils acquièrent des connaissances, apprennent des techniques, et développent leur créativité. Les ateliers proposent sans distinction les Arts (Arts au pluriel signifie Arts Plastiques), le design, le travail manuel, l'artisanat, l'enseignement technique et polytechnique.*

Ceci ne va pas sans créer une certaine confusion d'objectifs, de contenus et de méthodes.

Brian Allison [2] démontre que la finalité de l'Education artistique en Angleterre est souvent de produire des objets d'Art : peu de place y est laissée à l'attitude critique, à la compréhension de l'héritage culturel, à l'étude du rôle de l'Art dans la société.

Néanmoins, actuellement, des problématiques nouvelles apparaissent dans l'enseignement de l'Art ; face aux diversités ethniques par exemple, l'expression artistique comme facteur d'identité culturelle, tend à remettre en question la conception classique de transmission du savoir et de techniques. L'intérêt porté également à l'approche critique et créative de l'environnement ouvre sur de nouvelles perspectives pédagogiques.

Devant cette extension du champ d'investigation de l'enseignement artistique, de nombreuses tentatives apparaissent pour structurer cet enseignement.

Des projets de programme, tenant compte de la multiplicité des contenus et des matières, sont élaborés.

Les finalités de l'enseignement des Arts semblent se définir ainsi : *Faire, regarder, réfléchir, commenter, sentir, savoir, et répondre au moyen des Arts, de l'artisanat et du design.*

Fondé sur le modèle en spirale défini par Tyler [3] le programme à l'étude comporte trois grands éléments qui se complètent en permanence :

- . la motivation, la perception, la technique.

Les programmes tentent ainsi de réunir l'ensemble des formations dispensées, en servant de guide méthodologique, afin d'aider l'enseignant à préciser ses objectifs, ses méthodes, et à évaluer son travail.

Ces efforts de définition et de classification répondent également au besoin de plus en plus grand de justifier, sur des bases claires, la place de l'enseignement artistique dans le cursus scolaire.

#### **PORTUGAL [4]**

L'enseignement du dessin fait partie du programme officiel de l'enseignement depuis 1947. Le dessin libre fut introduit très tôt dans les programmes et une école d'Art, sur les mêmes principes que ceux d'Arno Stern en France et d'Augusto Rodriguez au Brésil, fut ouverte en 1949.

Le dessin libre, la composition décorative et géométrique, le dessin d'observation furent les bases de l'enseignement pour les élèves de 12 à 15 ans jusqu'en 1960, date à laquelle parut le programme de base de l'enseignement artistique, influencé par le Bauhaus et le modèle anglais.

Les modifications politiques de 1974 remirent en question un certain nombre d'aspects de ce programme, et firent sentir la nécessité de définir plus précisément le contenu de *l'éducation esthétique visuelle*.

L'accent fut mis, dans le domaine de la culture, sur l'exploration du visuel en relation avec la connaissance de l'Art et du patrimoine, le développement des capacités d'observation, d'investigation, d'appréciation, de communication d'expression et de créativité.

Entre 1975 et 1980, deux domaines nouveaux furent considérés comme *zone d'exploration* de l'Education esthétique visuelle : la vie intérieure de l'homme, les relations avec l'environnement.

Actuellement cet enseignement dispose de quatre heures par semaine (jusqu'à l'âge de 14 ans) puis de deux heures.

Au-delà du cycle d'études obligatoires, une option est offerte aux élèves désirant approfondir leurs connaissances. Cette option inclut la géométrie descriptive, la technologie de l'expression et les modes de représentation, la théorie du design, et l'histoire des Arts visuels.

Les enseignants du primaire et du secondaire reçoivent une formation de quatre ou cinq ans de Beaux-Arts, plus deux années de stage à l'école, accompagnées d'une formation didactique.

Un autre mode de formation est proposé par l'université : quatre ans d'études universitaires bivalentes mathématiques et dessin, complétées par une formation pédagogique et psychologique.

## **HONGRIE [5]**

Le système éducatif hongrois comprend trois niveaux d'études :

- de trois à six ans, le cycle maternel propose différentes activités visant à développer chez l'enfant ses facultés créatives. Les leçons d'Art, à raison de trois par semaine, recouvrent les Beaux-Arts, la littérature, le théâtre et la musique ; les enfants sont amenés à s'exprimer à travers toutes les formes d'art.
- dans le premier cycle de l'école primaire, de 6 à 10 ans les enseignants, en s'appuyant sur les ouvrages mis à leur disposition décident de leur programme. En ce qui concerne l'éducation artistique, elle ne bénéficie pas d'une définition précise, seuls les documents sur les différentes tendances pédagogiques dans le monde, sur les problèmes artistiques et psychologiques du langage visuel permettent aux enseignants non spécialisés de bâtir leurs cours.
- dans le second cycle de l'école primaire, de 10 à 14 ans, les enseignants sont spécialisés. Ils reçoivent une formation de quatre ans et n'enseignent que deux matières ; leur formation artistique comprend l'apprentissage de nombreuses techniques, les arts décoratifs, l'histoire de l'art, l'architecture, le dessin, plus une formation didactique.

Les programmes de l'enseignement artistique comprennent la technique et l'histoire de l'Art. Pratique et théorie sont étroitement liées. L'Education visuelle comprend une initiation aux différents matériaux industriels et artistiques ainsi qu'une étude des problèmes esthétiques du milieu (nature, environnement, architecture).

## **EGYPTE ET MOYEN ORIENT [6]**

En dépit d'un passé culturel de plus de 7000 ans, l'influence des recherches occidentales en pédagogie se fit sentir dans les programmes de l'enseignement artistique en Egypte durant de nombreuses années.

Le travail d'après modèle, la copie, constituaient les bases de l'enseignement artistique. Puis vint l'étude à trois dimensions, incluant la transcription des volumes et des lois de la perspective.

Une seconde étape consista à mettre l'accent sur l'enseignement artistique comme facteur de développement personnel et moyen d'expression, puis comme moyen d'éducation, d'apprentissage.

La formation intégra des études théoriques d'éducation, psychologie, sociologie, anthropologie, esthétique et histoire de l'art.

Actuellement, en relation avec l'indépendance des pays du Moyen-Orient,

l'accent est mis sur l'importance de la tradition, l'acquis culturel, la religion, et les valeurs reconnues. Il semble que l'enseignement artistique tente de puiser ses racines dans l'histoire de l'Art, respectant les modèles, techniques, modes d'expression propres à la culture, afin de développer le sentiment esthétique, d'enrichir la vision, de sensibiliser à l'environnement.

Le développement personnel s'appuie essentiellement sur l'acquisition de comportements esthétiques et créatifs. En effet, favoriser le développement personnel en respectant l'héritage culturel et religieux semble difficile à réaliser dans la culture islamique, pour laquelle l'unité de la collectivité prime sur l'individu.

Si nous prenons l'exemple des motifs géométriques, il semble difficile d'y voir l'occasion d'un développement personnel créatif. Néanmoins, les travaux actuels permettent de s'intéresser aux lois mathématiques, aux rythmes des motifs, ainsi qu'aux implications religieuses, philosophiques, qu'ils recouvrent. Après cette assimilation, il est possible pour l'étudiant de trouver ses propres constructions créatives.

L'Education artistique en Egypte se tourne donc résolument vers la recherche de contenus propres, en rapport avec l'identité culturelle.

### **INDE [7]**

Les Arts - comprenant toutes les formes d'Art - ont toujours été considérés en Inde comme faisant partie de la vie.

L'introduction de la politique et du système scolaire anglais modifia cette évidence et entraîna un désintérêt pour l'Art. Il s'agissait en effet de former des ingénieurs, des architectes. Les buts étaient surtout de préparer à la technique, à la géométrie, au dessin d'observation d'après modèle :

- loi de perspective, pratique rigoureuse, dessin géométrique ;
- pratique stéréotypée d'après des modèles fournis par les maîtres et les livres.

Après l'indépendance, il fut difficile de redonner à l'art une place importante dans le système scolaire. Néanmoins, l'importance des recherches sur l'art enfantin, la créativité, l'expression, et le souhait de voir revivre l'art indien, favorisèrent la mise en place expérimentale d'écoles urbaines privées. Très vite, il devint nécessaire de définir des programmes, en relation avec une philosophie de l'Art et les nouveaux besoins. Un schéma théorique de l'éducation artistique précise les objectifs, les apports éducatifs, les méthodes pour enseigner l'Art et un certain nombre d'activités artistiques à tous les niveaux.

L'éducation artistique recouvre l'ensemble des Arts et artisanat, arts visuels, et arts appliqués.

Ils sont considérés comme moyen d'apprentissage, de développement per-

sonnel, et comme moyen d'enrichir l'Education en général.

### **NIGERIA [8] [9]**

Une intention particulièrement vive de sauver les valeurs culturelles traditionnelles et d'adapter l'éducation artistique aux nouveaux besoins, apparaît au Nigéria, en réaction contre l'époque des colonisations. Face aux changements socio-économiques, culturels, technologiques, humains, et politiques de la société, il semble prioritaire de retrouver les coutumes, les traditions, afin de redonner au peuple le sentiment national, le respect des lois, des valeurs, de permettre à chacun de trouver ses racines et d'utiliser tout son potentiel artistique. Le dessin, la poterie, le chant, la danse, le théâtre, l'usage de toutes les techniques, les manipulations de couleurs, de matières et d'instruments favorisent le développement des sens et du goût ; cette complémentarité de tous les arts est l'originalité culturelle du Nigéria, qui recherche son identité. Le *Festival* permet de réaliser, à travers toutes les formes d'art, un produit artistique plus puissant que la somme de ses composants, aidant au sentiment de communauté. Le manque d'enseignants formés permet de faire appel à des artistes et artisans locaux qui assistent les enseignants dans leurs domaines de compétence.

Le Nigéria tire son identité, son originalité, des sources de sa culture ; il utilise des moyens locaux, et évite de se soumettre aux modèles des pays dominants.

### **NOUVELLE ZELANDE [10]**

L'Education artistique vit une époque de changement. Un programme est élaboré actuellement, qui définit sa place dans l'enseignement général.

Il s'agit tout d'abord de trouver un équilibre entre le Faire et le Savoir. Comme beaucoup de nations, la pratique, surtout dans les classes du primaire, mettait l'accent sur l'importance de l'activité artistique et de la créativité.

D'une attention particulière portée au développement de l'enfant en tant qu'individu, on passe à une nouvelle prise en compte de l'enfant dans ses rapports avec la société dans laquelle il vit.

Dans la société multiculturelle de Nouvelle-Zélande, le besoin est urgent de reconnaître les arts en tant que véhicule et expression des valeurs culturelles.

Il s'agit donc ensuite de reconnaître et incorporer les pratiques artistiques maories, ainsi que les traditions. Plus qu'un problème de contenus se posent des problèmes de forme et de fonction de l'Art dans la société, en rapport avec une renaissance culturelle.

### **OHIO [11] [12]**

En 1970, le département d'Education de l'Ohio mit sur pied un nouveau guide pour planifier l'enseignement artistique dans les écoles élémentaires. Ce

document avait pour but d'aider les enseignants, dans les écoles locales, à définir leur programme, et leurs activités. La structure de ce guide offrait l'avantage d'identifier clairement les objectifs, les contenus, et les activités, en les mettant en relation permanente.

Toutefois deux problèmes subsistaient :

- il n'existait aucune publication analogue pour l'enseignement dans le secondaire.
- ce document ne tenait pas compte des importants changements survenus dans le domaine des Arts Plastiques : ouverture sur l'histoire de l'Art et la critique, développement des Arts visuels, extension du champ d'investigation liée aux changements de la société.

Un nouveau programme est donc proposé actuellement ; ce guide permet aux enseignants d'organiser des activités, qui répondent aux objectifs définis de l'Education artistique et aux besoins des élèves.

Il doit leur donner les moyens d'expérimenter, de s'exprimer, de trouver des réponses aux problèmes posés.

- l'Education artistique sensibilise à l'utilisation d'un langage plastique, et permet d'appréhender l'ensemble du monde visuel, et de l'environnement.
- Elle doit fournir à l'élève un ensemble de références concernant l'héritage culturel, la connaissance du passé, et des différentes formes d'expression.
- Elle permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'image dans la société, et son rôle en tant que reflet des valeurs.

Ce guide propose également des grilles d'évaluation de la progression de l'enseignant, du travail des élèves, ainsi qu'un tableau des ressources utiles à chacun, en relation avec les objectifs.

Bien que très complet, le programme proposé respecte l'autonomie des enseignants et la diversité des approches, tout en insistant sur la méthodologie, la rigueur de la démarche pédagogique.

\*

Il est dommage de devoir limiter notre propos à l'étude de ces quelques pays. Partout, en effet, l'éducation artistique présente des aspects différents, propres à chaque peuple.

Que les objectifs soient (ou paraissent) semblables, les moyens et les résultats n'en seront pas moins différents.

Il est intéressant de souligner également l'intérêt porté aux travaux sur la libre expression, l'Art enfantin, la créativité, le langage plastique et le rôle des images. Les échanges internationaux favorisent la circulation des informations qui sont intégrées de manière variée au système scolaire en place. Cette présentation ne visait

pas à mettre en avant des démarches expérimentales ni à montrer l'originalité de certaines recherches. Notons simplement que la recherche sur le plan national et international est active.

L'éducation artistique s'inscrit dans une problématique contemporaine et anticipe, parfois, dans certains domaines.

Les grands mouvements de pensée s'y trouvent pris en compte, qu'il s'agisse de sensibiliser à l'environnement, à l'identité culturelle ou au rôle de l'image dans la société.

Marie-Françoise Chavanne

## NOTES



[1] *Journal of Art and Design Education*, vol. 2, n° 1, 1983. - article de John Steers : La structure et le contenu de l'enseignement de l'Art à l'école secondaire.

[2] *Sequential programming in Art Education, Readings in Design and Art Education* - articles du Dr. Brian Allison - 1973.

[3] *Principles of Curriculum and instruction*, Tyler, 1950, Université de Chicago.

[4] *Visual Aesthetic Education in Portugal*, Elisabeth Oliveira. I.N.S.E.A. (Société Internationale pour l'Education par l'Art) News letter - Août 1985.

[5] *Education artistique en Hongrie*, Dr André Karpati, Journées de Sèvres 1982.

[6] *Art Education*, Dr Mahmoud el Bassiouny, Le Caire, 1984.

[7] *The Arts in the school curriculum in India*, J.D. Virmani, New Delhi, I.N.S.E.A. News letter, Mars 1985.

[8] *Creative Education Alternatives in developing Countries - The Nigerian Experience*, Prof. Irein Wangboje, BENIN, Nigéria, I.N.S.E.A. News letter, Novembre 1984.

[9] *Le rôle de l'Education artistique comme facteur d'émancipation sociale, économique et politique dans les pays du Tiers Monde*, Dr. Rufus Bobaye Fatuyi, Nigéria, I.N.S.E.A. News letter, Mars 1985.

[10] *Art Education in New Zealand*, Peter Smith, I.N.S.E.A. News 1984.

[11] *Planning Art Education in the middle/secondary schools in Ohio*.

[12] Objectifs d'instructions et d'expression. Leur formulation et usage dans les programmes, Eliot Eisner, 1969.

## DE LA LEÇON DE DESSIN AUX ARTS PLASTIQUES



Avant toute réflexion sur l'enseignement des Arts Plastiques dans les écoles, collèges et lycées de France, il est indispensable d'avoir quelque idée de son évolution depuis la fin de la dernière guerre mondiale, et plus particulièrement tout au long des quinze dernières années.

Nous avons donc cru devoir tout d'abord rappeler à grands traits comment cet enseignement s'est **progressivement transformé**, ainsi que les conditions dans lesquelles, il se trouve assuré aujourd'hui ; espérant ainsi apporter sur certains points l'éclairage nécessaire pour que puissent mieux apparaître, ensuite, les tendances et les orientations que cette évolution laisse entrevoir.

### **LA NECESSITE DE CHANGEMENT**

Jusqu'à la loi de réforme du 11 juillet 1975, contenus et méthodes étaient définis par la *Réforme de l'Enseignement du Dessin* de 1909.

Plusieurs arrêtés et circulaires, de 1943 à 1964, avaient certes permis quelques aménagements ; mais à travers les textes eux-mêmes, l'important est surtout la reconnaissance implicite d'une nécessité de changement, changement souhaité d'ailleurs par un certain nombre d'enseignants qui avaient bien compris que l'éducation doit continuellement s'adapter aux situations nouvelles afin de mieux répondre aux nouveaux besoins des jeunes dans un monde en constante évolution.

Dès les années 70 d'ailleurs, l'Inspection générale n'avait pas hésité à encourager les enseignants à élargir leur champ d'action et à faire évoluer leurs méthodes: des expérimentations spontanées n'ont cessé de se développer, souvent dans un souci d'implication interdisciplinaire, permettant ainsi de mieux cerner la demande et la façon d'y satisfaire.

En tout cas les textes de la réforme ont officialisé une évolution qui s'installait de façon impérative et irréversible dans la discipline.

### **UN ROLE NOUVEAU**

Depuis, et dans le prolongement des programmes mis en place de 1977 à 1982, les toutes récentes instructions officielles -applicables dès la rentrée 1985 pour l'école élémentaire, à la rentrée 1986 pour les collèges-, conçues à la fois pour répondre à des nécessités d'**Education** et permettre une réelle approche de la **Culture**, affirment le rôle nouveau dévolu à l'enseignement des Arts Plastiques et les situent officiellement parmi les disciplines fondamentales.

Dans cette double intention éducative et culturelle, de l'école élémentaire au lycée, le champ d'exercice de la discipline s'est largement ouvert : il s'est étendu à

l'environnement social tout entier et se réfère aussi bien aux productions artistiques contemporaines et du passé qu'aux images fournies par les médias, aux produits de la création industrielle, à l'architecture, à l'urbanisme.

L'acquisition des connaissances concerne maintenant l'ensemble des phénomènes visuels : en faisant les choix nécessaires en fonction des niveaux des classes, les problèmes relatifs à la perception, à la représentation, aux médias visuels sont abordés.

Dès le cours élémentaire, et jusqu'à la classe terminale, une place privilégiée est réservée à tout ce qui concerne **l'image**. Il est en effet indispensable, face à toutes ces images que produit notre société -et c'est là un phénomène mondial- de donner à l'enfant, puis à l'adolescent, une méthode de déchiffrage pour lui permettre d'en percevoir le sens.

Cet entraînement à la lecture d'image trouve un terrain d'application immédiat dans l'analyse des œuvres d'art ; le second cycle en particulier prévoit tout un approfondissement qui devrait permettre une plus large et plus solide «connaissance des Arts».

### **RENOUVELLEMENT DES METHODES**

Quant aux méthodes, elles se sont radicalement renouvelées :

Les acquisitions se font par des pratiques diversifiées qui mettent en jeu la gestualité et font intervenir une multiplicité de matériaux et de techniques ; les technologies nouvelles - photo, cinéma, vidéo - sont de plus en plus utilisées dans les classes, et progressivement une place est faite à l'infographie.

La créativité est sollicitée par ces pratiques d'expérimentation, et le **couple action-réflexion** se substitue progressivement au simple travail d'exécution dont beaucoup d'élèves se contentaient jadis.

L'élucidation des démarches par des analyses collectives remplace les jugements de valeurs, et dans la pratique pédagogique l'effort est porté sur la **communication**.

Tous ces changements n'ont pu se mettre en place que lentement, sans précipitation, chaque fois après mûre réflexion.

Afin de poursuivre dans ce sens et de rester en mesure de répondre à cette nécessité de renouvellement permanent de la discipline, c'est actuellement une tâche de l'Inspection générale d'avoir à impulser tout effort d'expérimentation et de recherche. A ce propos, on ne peut que se réjouir de l'officialisation récente d'un groupe autonome de recherche en Arts Plastiques au sein de l'I.N.R.P.

## **LA SITUATION SUR LE TERRAIN**

Les horaires hebdomadaires attribués aux Arts Plastiques n'ont guère évolué depuis 1945 : une heure obligatoire, tant à l'école élémentaire qu'au collège. Quant au second cycle, l'enseignement des Arts Plastiques y devient optionnel, et ce à raison de 4 heures obligatoires (pour les sections A3 - artistiques - ouvertes dans près de 157 lycées), de 2 heures en option complémentaire (facultative) pour les élèves des autres sections, (ces options complémentaires fonctionnent dans environ un lycée sur deux).

D'autre part, l'éducation de masse qui caractérisait exclusivement, il y a encore peu d'années, l'école élémentaire, vient de se répercuter sur le collège. Au-delà de l'accroissement important des effectifs, la création du «Collège unique» (réforme de 1975) a posé un problème nouveau et particulièrement délicat : celui des classes hétérogènes.

Certes cette démocratisation de l'école permet à de nouvelles couches sociales d'accéder à des niveaux plus élevés d'enseignement (collège, puis lycée), mais impose ipso facto des modifications importantes des pédagogies. Toutes les disciplines d'ailleurs sont confrontées à cette même nécessité.

### **L'ENSEIGNANT D'ARTS PLASTIQUES AUJOURD'HUI**

D'une façon plus générale, l'évolution des besoins et la demande culturelle de notre époque ont nécessité, pour le professeur d'Arts Plastiques, un profil nouveau caractérisé par une meilleure connaissance théorique. Mais outre la connaissance de sa matière d'enseignement, pratique et théorique, sa fonction d'enseignant exige aujourd'hui **une dimension pédagogique forte.**

Il convient ici de rappeler que les objectifs généraux de l'Ecole assignent aux enseignements artistiques un rôle formateur dans une conception globale de la formation ; l'enseignement des Arts Plastiques utilise ses ressources spécifiques pour contribuer à cette formation, c'est-à-dire qu'il est moins centré sur des finalités disciplinaires que sur l'utilisation de ses moyens spécifiques à des fins éducatives.

De plus, dans la situation actuelle - créée par la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans - le professeur d'Arts Plastiques, comme les autres enseignants, doit manifester sa capacité à enseigner à des groupes non homogènes : trouver et adapter des démarches pédagogiques en fonction des niveaux et des types d'élèves ; organiser des activités les plus appropriées (travail individuel ou en groupe, travail dirigé ou autonome, etc.).

Ajoutons enfin que les épreuves des concours de recrutement ont été mises en place pour répondre à ces nouvelles exigences : ainsi les épreuves dites «de libre expression» incitent à une diversification des pratiques, et à l'oral des options portant sur des domaines tels qu'architecture, cinéma, photographie, littérature, musique, théâtre, témoignent d'une ferme volonté d'ouverture.

On peut affirmer que les enseignants d'Arts Plastiques ainsi formés aujourd'hui ont clairement conscience de leur rôle éducatif à l'école et sont bien en mesure de faire face aux difficultés actuelles du terrain : beaucoup d'entre eux participent à des activités interdisciplinaires dans le cadre de projets d'action éducative (P.A.E.) aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements ; un certain nombre déjà ont trouvé, dans les ateliers d'Arts Plastiques ouverts progressivement dans les collèges, un lieu propice à de nouvelles conditions d'enseignement ; d'autres enfin ont découvert dans la situation d'autonomie une réponse aux aspirations des élèves.

En tout cas, enseignants et responsables de la discipline s'efforcent aujourd'hui de faire comprendre comment elle peut, d'ores et déjà, répondre à l'attente des différents partenaires, et plus particulièrement par la façon dont elle intervient tant dans le rééquilibrage de la personnalité des enfants et adolescents que dans la lutte contre l'échec scolaire.

Cependant l'apport réel de l'éducation plastique n'est pas encore, ni partout, très exactement perçu.

\*

Pas plus qu'il ne s'agissait ici de tenter un bilan, il ne peut être question de conclure ; l'essentiel était de mieux faire connaître l'énorme travail de transformation qui s'est opéré depuis la promulgation du décret (6 août 1880) instituant le premier concours de recrutement de professeurs d'enseignements artistiques (dessin) dans les lycées et collèges ; transformation qui ne cesse de se poursuivre.

Pour qu'elle soit constamment en mesure de remplir la mission originale qui semble devoir être la sienne dans le système éducatif français, il importe en effet que la discipline Arts Plastiques continue de s'affirmer comme une discipline nouvelle, et pour cela qu'elle se maintienne résolument en constante évolution : ce qui est dans sa nature et dans sa vocation.

Yves Becmeur

## LES ARTS PLASTIQUES A L'UNIVERSITÉ : LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS



Des années cinquante aux années quatre-vingt, l'enseignement des arts plastiques a considérablement évolué. Longtemps coupé des courants artistiques, il s'est peu à peu rapproché de la création contemporaine.

La formation des maîtres a été confiée à l'université dès 1969, à une époque de profonde mutation et à un moment où les réformes étaient impatientement attendues. Dans le même temps, le champ artistique des arts plastiques s'élargissait et se diversifiait, suscitant un mouvement analogue dans l'enseignement.

Actuellement, les arts plastiques enseignés au collège et au lycée ont cessé de se limiter exclusivement au dessin et à la décoration comme dans les années cinquante. Ils prennent également en compte, non seulement la gravure et la sculpture mais encore l'infographie, la photo, la vidéo et le cinéma, l'architecture, le cadre de vie, etc., dans une pratique qui se veut critique et laisse une part croissante au travail en autonomie des élèves.

### **QUELQUES PRÉALABLES**

Toute réflexion sur l'enseignement des arts plastiques implique que soient précisés certains concepts et tracées les limites du champ artistique et pédagogique considéré en dégagant au préalable trois points fondamentaux concernant : les responsabilités respectives des différents ministères ; la diversité des enseignements artistiques ; l'importance des publics scolaires et universitaires impliqués.

#### ***Les responsabilités respectives de deux ministères***

Tout d'abord, il convient de rappeler que deux ministères - ministère de la Culture et ministère de l'Education nationale - se partagent les responsabilités en matière de formation artistique.

Le ministère de la Culture gère des filières à dominante créatrice et professionnelle affirmées relevant des directions du théâtre, de la musique et de la danse, de la délégation aux arts plastiques et du Centre National du Cinéma [1].

Le ministère de l'Education nationale a en charge les enseignements artistiques que l'on pourrait qualifier de *culturels* et *généralistes* dans le secteur de l'enseignement obligatoire : écoles, collèges, lycées ; des enseignements spécialisés au niveau universitaire ; des enseignements artistiques professionnels ou pré-professionnels dans les Lycées d'Enseignement Professionnel et dans les Lycées Techniques. En réalité, la frontière n'est pas aussi marquée que cette présentation sommaire pourrait le laisser croire. Ainsi, certains Lycées Techniques, plus connus sous l'appellation d'Ecoles d'Arts Appliqués, préparent à des diplômes de niveau

BAC + 2 ou même BAC + 4 sans être pour autant des établissements universitaires. En revanche, des universités sont depuis peu habilitées à décerner des licences et maîtrises en arts appliqués, donc à forte implication professionnelle tout en continuant à offrir des enseignements plus culturels comme les licences et maîtrises, d'arts plastiques, de musique, ou d'études cinématographiques et audiovisuelles.

La complexité de cette situation est une source de confusions et de prises de position péremptoires dans la comparaison des mérites respectifs des enseignements artistiques relevant de la Culture ou relevant, au contraire, de l'Education nationale. Or, si l'on peut évaluer les qualités et les défauts de dispositifs visant des objectifs identiques, il n'est pas raisonnable de comparer des cursus qui n'ont rien de semblable. Par exemple, on peut très légitimement mettre en parallèle d'une part, une préparation à un Brevet de Technicien Supérieur (B.T.S.) en expression visuelle, assurée par une école d'arts appliqués et d'autre part, une préparation à un Diplôme National d'Arts et Techniques (D.N.A.T) en communication visuelle, assurée, elle, par une école d'art, puisque les objectifs correspondent à des préoccupations identiques, à des horaires équivalents, à des niveaux d'âge et de compétence initiale semblables. En revanche, il n'y a pas de justification à mettre en balance l'enseignement de la musique en conservatoire et l'éducation musicale au collège, même si les élèves ont parfois le même âge. En effet, dans le premier cas il s'agit d'une préparation à un futur métier, réservée à quelques-uns, avec ses exigences de pratique instrumentale intensive, alors que dans le second, il est question d'éducation musicale pour tous, avec un horaire d'une heure hebdomadaire seulement.

En réalité, ce jeu des comparaisons et des confrontations, pour aussi excitant qu'il paraisse à certains, est un jeu stérile où les partisans de chaque cause puisent les raisons de nourrir leur intransigeance au lieu d'y trouver les moyens de progresser et de faire en sorte que les enseignements artistiques, dans leur ensemble, gagnent en qualité et en efficacité.

Il va sans dire que nous ne rentrerons pas dans ces querelles. Il ne sera traité ici que des seuls enseignements artistiques relevant de l'Education nationale.

### ***La diversité des enseignements artistiques***

Lorsqu'il est question d'enseignement artistique dans ce dernier ministère, la plupart pensent dessin et musique, certains, plus informés, arts plastiques et éducation musicale. Or, cette vision, tout à fait limitative, ne correspond plus à la réalité actuelle. En effet, si les arts plastiques et la musique sont très largement majoritaires, sous des formes diverses, de la maternelle à l'université, on trouve également d'autres arts comme la photographie, le cinéma et l'audiovisuel, le théâtre et l'expression dramatique, la danse, l'architecture, sans oublier les arts appliqués à l'industrie, à l'artisanat, et au cadre de vie. Au total, ce n'est pas deux disciplines artistiques qu'il y a lieu de prendre en considération mais bien une dizaine, sans compter, au niveau universitaire, toutes sortes d'approches, plus théoriques, relevant de l'esthétique et des sciences de l'art [2].

## ***Un public scolaire immense***

S'il est important d'intégrer cette notion de diversité il l'est tout autant de réaliser qu'une bonne partie de ces enseignements artistiques s'adresse à des masses considérables d'élèves.

Aux seuls niveaux de l'école et du collège, c'est près de 8 millions d'enfants et adolescents qui sont concernés par les arts plastiques et l'éducation musicale et ce, à raison d'une heure hebdomadaire pour chacune de ces deux disciplines. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement spécialisé optionnel, destiné à quelques-uns et que l'on pourrait éventuellement qualifier d'élitiste, mais d'une éducation artistique obligatoire, prévue pour tous, visant la formation de l'individu et privilégiant l'éducation par l'art plutôt que l'enseignement de l'art.

Cela mérite d'être rappelé et même souligné si l'on ne veut pas commettre des erreurs d'appréciation graves lorsque, par exemple, on compare le système éducatif français à celui que pratiquent d'autres pays ayant choisi des dispositifs d'enseignement plus intensifs mais non obligatoires et ne concernant donc qu'une tranche relativement restreinte de la population scolaire.

## ***LA FORMATION DES MAÎTRES - DISPOSITIONS ANCIENNES ET NOUVELLES***

La formation des maîtres est un élément déterminant de la pédagogie au collège et au lycée. La corrélation est forte entre d'une part, les études conduisant aux concours de recrutement, et, d'autre part, l'enseignement donné aux élèves du second degré par les professeurs ayant suivi ces études.

L'examen des dispositifs de recrutement successifs, ayant fonctionné en France de la dernière guerre à nos jours, le confirme.

### ***Premier degré et degré supérieur***

Jusqu'aux années cinquante, l'institution scolaire réserve dans ses programmes une part effective à ce que l'on appelait l'enseignement du dessin : dessin d'observation, qualifié parfois - et sans intention péjorative - dessin d'imitation, accordant une place très importante sinon unique à l'étude de moulages en plâtre et d'éléments naturels. Cet enseignement prend également en considération la décoration, discipline centrée sur l'étude théorique de techniques telles que la céramique, la tapisserie, la mosaïque, la maquetterie, le vitrail, etc.

Les professeurs de dessin, sont titulaires de diplômes d'état dits de *premier degré* et de *degré supérieur*, ce dernier leur conférant le grade de certifié.

L'histoire de l'art, la perspective, l'anatomie, le dessin sous ses divers aspects et la décoration constituent l'essentiel des matières évaluées lors des concours. Mais la présence d'une épreuve de nature morte témoigne encore du souci de laisser une place au pictural et à l'artistique sous des formes, il est vrai, restées très prudemment académiques.

## **Le diplôme de dessin et d'arts plastiques**

En 1952, un nouveau diplôme donnant accès au professorat est créé. Baptisé *diplôme de dessin et d'arts plastiques*, il se substitue progressivement aux anciens *premier degré* et *dégré supérieur*. Son titre fait apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée.

Le Diplôme de Dessin et d'Arts Plastiques, qui confère le grade de certifié à ses titulaires, est découpé en 4 certificats : de dessin, de décoration, d'histoire de l'art, de sciences annexes au dessin [3]. Cette structure révèle déjà la volonté latente de trouver des analogies avec le système universitaire à certificats, pour *ennobler* le statut des enseignants et faire un pas vers l'obtention d'une agrégation, revendication ancienne mais constamment renouvelée de la profession. Les matières évaluées au concours manifestent le souci d'une formation qui se veut solide et susceptible de susciter l'estime de l'institution, notamment universitaire. Ainsi - et par exemple - la nature morte cède-t-elle la place au dessin de sciences naturelles, marquant la priorité du *scientifique* sur l'*artistique*, de l'objectif sur le subjectif.

Dans l'enseignement des lycées et collèges, la théorie officielle du *petit dessin* conduit à la restriction progressive des formats sur lesquels travaillent les élèves, supposés atteindre la qualité dès lors que la surface à couvrir est réduite. Mais dans la profession, les détracteurs se font un plaisir de stigmatiser la *pédagogie du timbre-poste* tandis que les universitaires, historiens de l'art membres du jury de recrutement, émettent des restrictions sur le niveau scientifique des candidats.

De 1960 à 1968, les dogmes perdent de leur vigueur et la création d'une classe expérimentale d'option arts, en 1967, vient introduire une situation nouvelle dans les lycées où l'enseignement des arts plastiques a cessé d'être obligatoire en classe de seconde [4]. L'option arts est suivie à ses débuts par une commission interministérielle. Les programmes accordent une place égale à l'histoire de l'art conçue à partir de l'étude des œuvres et à la pratique plastique. L'architecture est prise en considération.

En mars 1968, le colloque d'Amiens traite de l'enseignement et fait des propositions valables de la «maternelle à l'université». La commission C, chargée du secteur artistique, demande que la formation des maîtres soit confiée à l'université. On parle d'utopie. Deux mois plus tard, le mouvement étudiant ébranle le système et relance la réflexion sur l'école.

## **Les formations universitaires artistiques**

Dès la fin 68, le ministère de l'Éducation nationale se saisit du problème, crée un groupe de travail et aménage une section artistique dans le cadre du Diplôme Universitaire d'Études Littéraires (D.U.E.L.).

Dès lors, un processus s'enclenche au terme duquel on trouve la situation actuelle.

Jusque-là, les futurs professeurs de dessin et d'arts plastiques passent les quatre certificats constituant le Diplôme de Dessin et d'Arts Plastiques. Ils les préparent soit dans les classes supérieures du lycée Claude Bernard, à Paris, lorsqu'ils font partie de la soixantaine d'élèves recrutés chaque année par concours ; soit en travaillant par correspondance avec le Centre National de Télé-enseignement (C.N.T.E.) de Vanves, soit en fréquentant des ateliers privés ou des écoles des Beaux-Arts.

De ce dispositif, seul subsistent le C.N.T.E. devenu depuis le C.N.E.C. (Centre National d'Enseignement par Correspondance) ; les classes de Claude Bernard ferment, les ateliers privés et les écoles des Beaux-arts suppriment les sections préparatoires au professorat. Les universités se substituent au tout et accueillent dorénavant, et sans restriction, les étudiants désireux de faire des études supérieures conduisant notamment au C.A.P.E.S. (créé en 1972) et à l'agrégation (1976). Désormais, la formation des maîtres des disciplines artistiques est calquée sur celle des autres disciplines ; elle comporte trois cycles d'études que jalonnent les titres de licence, maîtrise, D.E.A. et doctorat et deux concours de recrutement.

Cette modification, si longtemps souhaitée, a des conséquences très positives sur le statut matériel et symbolique des professeurs d'arts plastiques, désormais certifiés ou agrégés à part entière. Elle leur donne la possibilité de préparer des thèses de troisième cycle et d'état, de briguer et d'obtenir des postes dans l'enseignement supérieur [5].

On peut donc affirmer que la réforme de 1969 - née des revendications étudiantes de 1968 - a sorti les enseignants d'arts plastiques du ghetto administratif où ils étaient enfermés depuis toujours.

### ***L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES - TENDANCES NOUVELLES***

Les conséquences de cette réforme ne se limitent pas aux seuls aspects socio-professionnels. Elles les débordent largement car le changement a concerné très vite l'enseignement des arts plastiques au collège et au lycée et le concept même d'arts plastiques en milieu scolaire tel qu'il existait depuis près de vingt années.

La rupture brutale dans le processus de formation induit une transformation moins rapide mais bien réelle dans les pratiques pédagogiques des établissements du second degré avec l'arrivée de jeunes enseignants passés par l'université.

En effet, les disciplines enseignées dans les U.E.R. et départements d'arts plastiques ne sont pas celles que prenait en compte le diplôme de dessin et d'arts plastiques. La part consacrée aux sciences humaines et à l'art vivant est importante; en revanche, la décoration, l'étude documentaire, l'anatomie, etc, disparaissent. Le dessin est moins pratiqué. A peine connues, ces orientations sont déjà violemment attaquées ; la querelle traditionnelle des anciens et des modernes connaît un nouvel avatar.

Cependant, profitant de leur autonomie, les universités se personnalisent et montent des cursus sensiblement différents, tantôt axés sur la préparation aux concours, tantôt sur la recherche, privilégiant tel ou tel aspect de la formation.

Malgré ces différences, des constantes subsistent qui permettent de repérer les dominantes du système, dans les cursus comme dans les épreuves du C.A.P.E.S. [6] ou de l'Agrégation [7], à savoir :

- prise en compte systématique de l'art contemporain,
- pratique plastique plus globale partant souvent de l'image,
- intérêt pour les arts autres que les arts plastiques,
- ouverture à la pédagogie dans le concours d'agrégation.

On le voit, la pratique se veut cultivée et critique et le plasticien informé des autres arts.

La diversification des pratiques artistiques liées aux arts plastiques telle qu'on le constate dans l'enseignement du second degré est née de cette prise de conscience. L'ancien professeur de dessin, devenu professeur de dessin et d'arts plastiques et enfin professeur d'arts plastiques, ne déborde pas les limites de sa discipline lorsqu'il utilise dans ses classes la photographie, la vidéo, le cinéma ou l'infographie, lorsqu'il fait travailler ses élèves sur les notions d'espace vécu, d'architecture et d'environnement, car il se sent légitimé par toute la production artistique de ces vingt dernières années.

\*

Notre propos ne vise pas à stigmatiser le passé pour vanter le présent. Si l'on compare le statut des enseignants des années cinquante avec celui des années quatre-vingt, on ne peut pas ne pas être frappé en toute objectivité, par l'amélioration dont a bénéficié ce dernier. En revanche, il reste plus difficile d'évaluer des pédagogies, d'affirmer que ce qui se faisait en 1950 était mauvais et que ce qui se fait en 1985 est bon, tant les paramètres à prendre en compte sont nombreux et parfois même insaisissables.

On peut simplement faire remarquer que la coupure qui existait en 1950 entre l'enseignement des arts plastiques et l'art vivant était immense, que maintenant elle s'est atténuée et que dans de nombreux cas, elle a disparu.

On peut encore constater que pour les professeurs d'arts plastiques, l'op'art, le pop art, le body art, l'eat art, le mail art, le land art, l'art vidéo, l'art conceptuel, etc. correspondent à des moments de l'histoire de l'art récent ou contemporain ; qu'ils ressortissent des arts plastiques au même titre que le dessin, la gravure, la peinture et la sculpture ; qu'ils ont leur place dans leur enseignement ; qu'on peut utiliser le crayon et le pinceau mais aussi, la caméra et l'appareil photo ; que l'espace à investir ne se résume pas à la feuille de papier mais prend également en compte le cadre de vie.

Depuis trente ans, la frontière des arts plastiques s'est déplacée, élargie, complexifiée. Cela s'est fait dans un premier temps à l'écart de l'enseignement ; il en est résulté une tension insupportable, puis une rupture en 1968 et un bouleversement brutal dans la formation des maîtres.

Certains déplorent que les repères précis et les balises rassurantes aient disparu ; qu'il soit de plus en plus difficile de cerner scientifiquement le champ des arts plastiques et de l'enseignement qui y correspond. Cela est vrai et fort inconfortable.

Mais il est vrai aussi que tout enseignement qui se coupe de la vie est en danger ; que celui des arts plastiques a fait preuve d'un dynamisme exceptionnel et qu'il s'est profondément remis en question de l'intérieur et au moment opportun.

Il y a là une véritable raison de rester optimiste et de parier sur son devenir.

Pierre Baqué

## NOTES

- ★

- [1] **Le ministère de la Culture** exerce sa tutelle sur des établissements nationaux et la partage avec les collectivités territoriales parmi ceux des établissements qui ne relèvent pas de cette catégorie, on trouve :

- en arts plastiques :

3 écoles nationales supérieures ; 8 écoles nationales ; 48 écoles régionales et municipales délivrant des diplômes nationaux et 22 écoles municipales.

- en musique et danse :

2 conservatoires nationaux supérieurs ; 1 centre de formation supérieure des variétés ; 31 conservatoires nationaux de région ; 110 écoles nationales de musique et 116 écoles municipales agréées.

- en théâtre et spectacles :

1 conservatoire national supérieur d'art dramatique ; 1 école nationale d'art dramatique du T.N.S. ; 22 classes d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région ; 19 classes d'art dramatique dans les écoles nationales de musique ; 1 centre de formation de techniciens du spectacle.

- en cinéma :

l'institut des hautes études cinématographiques.

- [2] **Les sciences de l'art.** L'ethnologie de l'art, l'histoire de l'art, la psychanalyse de l'art, la sociologie de l'art, font partie de ce que l'on appelle les sciences de l'art (à ne pas confondre avec ce qui était autrefois les sciences annexes de l'art, à savoir l'anatomie et la perspective).

- [3] **Epreuves du Diplôme de Dessin et d'Arts Plastiques** (décret n° 52-1182 du 20 octobre 1952 et arrêté du 23 octobre 1952, J.O. n° 268 du 09.11.1952, B.O. n° 39 et n° 40 de 1952, B.O. n° 9 de 1953).

1 - *Certificat de dessin*

A - Sous-admissibilité

Etude d'après un moulage en plâtre

B - Admissibilité

a - Figure dessinée

b - Croquis

. nu (3 poses - 2 dessins d'observation, 1 de mémoire)

. éléments d'architecture ou modèle vivant vêtu

c - Dessin de sciences naturelles

C - Admission

Commentaires de dessins.

2 - *Certificat de composition décorative*

A - Sous-admissibilité

Etude d'après des éléments naturels et application à un arrangement décoratif simple.

- B - Admissibilité
  - a - Composition écrite sur un programme limitatif comportant l'analyse des formes, d'un style, avec croquis.
  - b - Composition sur un sujet de décoration pouvant comporter des figures.
- C - Admission
  - a - Exposé au tableau des principes de composition sur un thème donné. Décor des surfaces et des volumes.
  - b - Exposé sur une technique artistique. Programme limitatif en option.

### 3 - Certificat d'histoire de l'art

- A - Sous-admissibilité
  - Composition sur un sujet d'esthétique
- B - Admissibilité
  - a - Composition sur l'histoire de l'art antique
  - b - Composition sur l'histoire de l'art au moyen-âge
  - c - Composition sur l'histoire de l'art moderne
- C - Admission
  - Exposé au tableau sur un sujet tiré des programmes d'admissibilité (art antique, art du moyen-âge, art moderne).

### 4 - Certificat des sciences annexes et techniques du dessin

- A - Sous-admissibilité
  - a - Perspective
    - Croquis coté
    - Problèmes de perspective
  - b - Anatomie : dessin d'ostéologie et de myologie.
- B - Admissibilité
  - a - Epure
  - b - Morphologie et anatomie
  - c - Modelage
- c - Admission
  - a - Perspective
  - b - Anatomie.

#### [4] L'option arts

En novembre 1967, la première classe expérimentale dite option arts est créée au lycée Claude Bernard, à Paris. Elle accueille 7 élèves.

En juin 1968, le ministère de l'Education nationale décide de passer du cadre expérimental au cadre général et met en place la section A7 qui fonctionne à raison de 3 heures hebdomadaires dans chaque classe.

La section A7 a depuis cédé la place à la section A3 qui concerne plus de 150 établissements à raison de 4 h par semaine dans chaque classe.

#### [5] La 18ème section

En 1983, a été créée au C.S.U. (Conseil supérieur des universités) une section ARTS,

autonome et spécialisée (la 18ème) qui recrute les enseignants des disciplines artistiques et gère leur carrière.

Jusqu'à cette date les musiciens étaient recrutés par les historiens et les plasticiens par les philosophes.

[6] **Epreuves théoriques de la section Arts Plastiques du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré (C.A.P.E.S)**

*Epreuves d'admissibilité*

1. Composition écrite à partir d'un sujet donné concernant les arts plastiques et mettant en œuvre une ou plusieurs méthodes d'approche. Le sujet peut être accompagné d'une documentation imagée et légendée et, dans ce cas, la composition écrite intégrera des schémas et croquis explicatifs.

Le programme de cette épreuve est fixé chaque année. Il comporte deux questions, l'une portant sur la connaissance des œuvres d'art du XX<sup>e</sup> siècle, l'autre sur les périodes antérieures.

Durée : 5 heures

Coefficient : 3

2. Réalisation bidimensionnelle mettant en évidence une démarche graphique et chromatique conduite à partir d'un document visuel et d'un sujet donné.

Durée : 10 heures

Coefficient : 4

*Epreuves d'admission*

1. Epreuve de libre expression à deux ou trois dimensions sur un sujet donné

Durée de l'épreuve : 8 heures

Coefficient : 5

2. Commentaire oral de documents d'arts plastiques se rapportant à la question du programme qui n'a pas fait l'objet de la première épreuve d'admissibilité. Ce commentaire sera accompagné de démonstrations graphiques et suivi d'un entretien avec le jury pouvant porter sur des questions hors programme.

Durée de la préparation : 1 heure

Durée de l'épreuve : 1 heure

Coefficient : 3

3. Entretien sans préparation, à partir d'une proposition faite par le jury, portant sur l'un des arts suivants : architecture, littérature, musique, photographie, cinéma et vidéo, théâtre et autres arts du spectacle.

Durée de l'épreuve : 30 minutes

Coefficient : 3

(Arrêté du 19 juillet 1985, J.O. du 27 juillet 1985, B.O. n° 32, du 19 septembre 1985).

## [7] Agrégation d'Arts Plastiques

### Admissibilité

#### A — Epreuves écrites :

1. Une composition d'esthétique et sciences de l'art.

Durée : 6 heures - Coefficient : 2

Le sujet porte sur le programme défini chaque année dans un des trois domaines suivants :

- Sociologie et Psychologie

- Méthodologie de l'analyse (sémiologique, iconologique, structurale ou formelle) des œuvres d'art

- Esthétique, théorie des arts visuels.

2. Une composition d'Histoire de l'art tendant à faire apparaître les connaissances des candidats sur les arts et les civilisations du passé, dans leurs relations avec les problèmes des arts contemporains. Un programme déterminera chaque année les thèmes sur lesquels portera cette épreuve.

Durée : 6 heures - Coefficient : 2

#### B — Epreuves pratiques :

Durée : Deux fois 6 heures - Coefficient : 3

Deux épreuves pratiques à deux dimensions qui seront jugées conjointement.

Première épreuve : Analyse et utilisation d'image, conduisant à l'exploitation plastique du document proposé au candidat.

Deuxième épreuve : Epreuve plastique de libre expression sur un thème donné.

Les candidats utiliseront obligatoirement des moyens d'expression différents dans chacune des deux épreuves.

Le jury pourra établir éventuellement un lien entre les thèmes des deux épreuves.

### Admission

1. *Composition à plat ou en volume sur un thème* à partir d'une programmation précise fixée par le jury. Les candidats ont le choix entre différents modes d'expression plastique: dessin, gravure, peinture, sculpture, maquette d'environnement, montage audiovisuel ou tout autre mode d'expression que le jury estimera compatible avec la mise en œuvre de l'épreuve dans le cadre du concours.

Coefficient d'ensemble : 3

Déroulement de l'épreuve :

a) Un projet (esquisse ou série d'esquisses) mis sous scellé. Durée : 6 heures

b) Réalisation du projet en 3 journées de 8 heures.

c) Présentation par le candidat de son travail et discussion avec le jury.

Durée totale : 30 minutes.

Le gros matériel tels que bacs d'acide et presse pour la gravure, agrandisseurs pour la photographie, sera mis à la disposition des candidats, les outils personnels seront laissés à la charge des candidats.

2. *Une leçon à l'intention d'élèves du second cycle* suivie d'un entretien avec le jury pouvant faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat.

Durée de la préparation : 4 heures

Durée de la leçon : 30 minutes

Durée de l'entretien : 45 minutes

Coefficient : 3

3. *Epreuve sans préparation* : libre entretien avec le jury à partir de documents imposés, portant sur un domaine artistique autre que les arts plastiques, au choix du candidat : littérature, musique, architecture, cinéma, autres arts du spectacle.

Durée : 30 minutes - Coefficient : 2

Art. 3. — Le programme sur lequel portent les épreuves écrites d'admissibilité est publié chaque année au Bulletin officiel de l'Education.

Arrêté du 6 août 1975

# LES ARTS PLASTIQUES ET LA FORMATION DE L'ESPRIT

## Une pédagogie du détour



Aujourd'hui, nombreux sont ceux qui reconnaissent la contribution décisive des Arts Plastiques à la formation de l'esprit. C'est un fait essentiel eu égard au sort marginal souvent réservé par le passé aux disciplines esthétiques au plan institutionnel comme au plan des mentalités. Nous sommes toutefois dans un domaine où les nuances sont importantes. Pour quelles raisons l'enseignement des Arts Plastiques à l'École est-il fondamental du point de vue de la formation de l'esprit ? Pour contribuer à répondre à cette question, nous nous proposons de rappeler certains éléments de réflexion, philosophiques, psychologiques et pédagogiques, et d'analyser certaines ambiguïtés, autour de trois grands axes.

### ***I. LES ARTS PLASTIQUES ET LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL***

Il peut sembler paradoxal d'aborder la question de la contribution des Arts Plastiques à la formation de l'esprit d'abord sous l'angle du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. En effet, les Arts Plastiques ont été longtemps minorés et subordonnés aux disciplines dites «intellectuelles» considérées par toute une tradition comme plus importantes pour le développement de l'esprit. Mais les problèmes d'éducation sont encore souvent posés dans les termes de cet intellectualisme assez restrictif. Analysons brièvement, dans un premier temps, ce qui caractérise cette vision dont la persistance est encore vivace dans les mentalités et certaines habitudes éducatives. Ensuite nous rappellerons en quoi les données de la psychologie contemporaine éclairent d'un jour nouveau le rapport des Arts Plastiques au développement intellectuel.

#### ***La contribution «technique» des Arts Plastiques aux disciplines intellectuelles de base***

Leur spécificité est bien reconnue ici mais limitée au dessin qui en serait la pièce maîtresse (il n'est pas inintéressant de rappeler qu'au Collège ou au Lycée, le professeur d'Arts Plastiques est encore souvent nommé «professeur de dessin»...)[1].

Leur fonction essentielle serait la reproduction d'un référent, perçu ou imaginé, selon une logique des formes et/ou du sens facilement récupérable par un intellectualisme subreptice. Les Arts Plastiques apporteraient ainsi leur touche originale à une formation de l'esprit dont les exigences seraient fondamentalement intellectuelles. Institutionnellement, les Arts Plastiques auraient pour fonction essentielle de servir les enseignements fondamentaux (français, mathématiques, sciences) : en permettant un «défoulement» créatif des élèves et en apportant leur contribution «technique». Pédagogiquement, leur enseignement serait axé principalement sur les activités de représentation. Dans une telle perspective, les Arts Plastiques se retrouvent ainsi dans une double subordination : aux disciplines instrumentales : et à un certain modèle de leur rapport au réel.

Qu'en est-il de nos jours d'une telle perspective ? Est-il irréaliste de penser qu'elle existe encore ?

Pour la préciser et l'illustrer, prenons **trois points de repère** :

- **1909** : Les **I.O. relatives à l'Ecole élémentaire** insistent sur l'importance d'une démarche active des élèves dans les différents ordres d'enseignement et sur la valeur de leur expression spontanée. Commentant un ouvrage appelé à un grand succès, *Pédagogie vécue*, F. Buisson en commente l'épigraphe *faire penser, faire agir*, dans des termes critiques envers la tradition d'un intellectualisme excessif : *Aux Etats-Unis, l'école s'est surtout proposée de faire agir : elle y a merveilleusement réussi. La nôtre a davantage recommandé, peut-être trop exclusivement, le travail intellectuel* [2].

Concernant l'enseignement du dessin, les I.O. remettent en cause la pratique géométrique (méthode Guillaume), instituée en 1880, et préconisent, dans une perspective rousseauviste, une pédagogie plus naturelle et éducative du dessin : plus d'intermédiaire entre l'enfant et la nature *modèle éternel*, respect de la vision et du Sentiment de l'enfant. Quant à la portée éducative du dessin, elle est précisée en ces termes : *Le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation*.

Dans ce bref rappel, soucieux d'éviter le manichéisme trop facile et inexact de l'opposition entre une pédagogie dite traditionnelle (*d'avant* les méthodes actives et libérales) et une pédagogie dite *nouvelle* (aussi ancienne que la précédente, du moins dans ses principes, présents chez un Montaigne ou un Rousseau pour ne citer qu'eux !...), nous pouvons constater qu'au-delà des incitations rénovatrices, des questions et des ambiguïtés demeurent : les Arts Plastiques sont toujours circonscrits au dessin et l'enseignement de celui-ci est présenté comme une sorte d'auxiliaire pédagogique. Subordonné aux disciplines instrumentales, le dessin contribue au développement des facultés intellectuelles (observation, jugement, raisonnement).

- **1948** : La diffusion des *méthodes actives*, les progrès de la psychologie de l'enfant stimulent de plus en plus les innovations pédagogiques (dont certaines aboutissent parfois à un anti-intellectualisme tout aussi réducteur, à sa manière, que les pratiques qu'il combat). Même aménagés (cf. I.O. de 1923, 1938, 1945), les programmes définissent l'enseignement du dessin par la représentation d'objets, les arrangements décoratifs, le dessin de mémoire, les dessins explicatifs et illustratifs, les dessins libres hors de la classe, les dessins géométriques et les croquis. La portée éducative du dessin est réaffirmée dans une perspective qui désamorce la spécificité de son enseignement en le subordonnant aux fins éducatives générales et donc aux disciplines jugées essentielles à cet égard : *Le dessin apporte donc du «renfort» aux autres enseignements en vue du développement des facultés intellectuelles et morales. Il est étroitement associé à tous les exercices de l'école, qu'il vient fortifier et préciser* [3].

- **1985** : qu'est-ce qui a changé ?

Si la contribution des Arts Plastiques à la formation de l'esprit est toujours reconnue, avec une vigueur accrue et des arguments nouveaux, leur champ de définition et de pratique est élargi et diversifié, leur spécificité radicalement affirmée ainsi que leur égale importance par rapport aux autres disciplines, enfin leur ancrage social et culturel est davantage pris en compte.

Regardons, par comparaison, les I.O. de l'Ecole élémentaire : au chapitre *Education artistique*, figurent les *Arts Plastiques* regroupant *le dessin, la peinture, la gravure, la sculpture et les techniques nouvelles d'expression*.

Donnant à l'élève *les moyens de produire et de mettre en relation des formés, des couleurs, des matières*, ils interviennent dans la formation de l'esprit en favorisant chez l'élève *une perception esthétique de l'univers*, la prise de conscience *de ses possibilités d'expression*, le développement du *désir et de la capacité de créer*, la constitution d'*une première culture artistique*. Quant au rapport avec les autres enseignements les Arts Plastiques officiellement rangés parmi les *disciplines fondamentales* [4] s'ils peuvent servir ponctuellement tel ou tel d'entre eux, ont aussi à *tirer parti des sollicitations des autres disciplines*.

Le progrès dans les textes se traduit-il toujours par un progrès dans les faits ? Un décalage n'existe-t-il pas avec la persistance de certaines mentalités, habitudes et pratiques ?

Dans un rapport récent, les professeurs du Collège de France dénoncent *toutes les formes, même les plus subtiles, de hiérarchisation des pratiques et des savoirs, notamment celles qui s'établissent entre le pur et l'appliqué, entre le théorique et le pratique ou le technique, et qui revêtent une force particulière dans la tradition scolaire française* ainsi que leurs conséquences : *tendance au formalisme qui décourage certains esprits, dévalorisation des savoirs concrets et de l'intelligence pratique* ; une de leurs conclusions est de faire retrouver à l'enseignement des pratiques artistiques *une place éminente* [5].

### ***L'apport des Arts Plastiques à la lumière de la psychologie développementale contemporaine***

Les travaux de psychologie génétique, comme ceux de J. Piaget, P. Oléron ou R. Zazzo, ont permis de mieux comprendre le processus de construction de l'intelligence chez l'enfant et l'adolescent. Si l'on peut retenir de ces recherches que la structuration progressive de l'intelligence aboutit aux capacités logiques opératoires et formelles, il convient de ne pas méconnaître deux points essentiels :

- **le rôle du corps et de la sensibilité dans la genèse de l'intelligence**, mis en évidence très spécifiquement par les recherches d'H. Wallon ou les travaux plus récents d'éthologie humaine, sans parler de l'éclairage de la psychanalyse et de la bio-énergie sur ce point. Or les Arts Plastiques, est-il besoin de le rappeler, sollicitent particulièrement le corps et la sensibilité dans la rencontre avec l'œuvre, goûtée ou créée. A ce titre ils constituent un vecteur privilégié du développement de l'intelligence. Ce n'est pas un hasard si les pratiques de rééducation psychopédagogique ou psychomotrice recourent à l'expression plastique comme support de *déblocage* des troubles de l'apprentissage. Outre l'investissement personnel qu'ils favorisent, les Arts Plastiques se révèlent en effet propices à une pédagogie du détour restauratrice de l'énergie et de l'efficacité intellectuelles.

- **L'idée de «structuration logique»** n'est nullement exclusive des possibilités d'émergence de conduites nouvelles remettant en question le palier d'équilibration intellectuelle du sujet à un moment donné de son histoire. La *rééquilibration permanente*, pour reprendre une expression piagétienne, apparaît au contraire caractéristique de l'évolution de l'intelligence. Structuration ne signifie pas rigidification. La logique dont il s'agit ici est *une logique d'ouverture et d'intégration* : la variation et la variété des expériences du sujet en constituent un facteur primordial de complexification, de finesse, d'enrichissement. De ce fait, les Arts Plastiques, en tant qu'ils sont *instaurateurs de variation et de variété* dans notre rapport au monde sensible,

et, plus spécifiquement, au monde visible, révèlent là encore leur rôle décisif dans l'évolution intellectuelle de l'enfant comme de l'adulte. Il convient toutefois de prévenir la tentation de les définir par quelque illogisme mythique : ils ont leur propre logique, qui fait leur unité, même si elle peut prendre des formes d'une extrême diversité. Et cette logique propre est un des modes de fonctionnement de la structure fondamentalement opératoire de l'esprit dans son rapport à l'univers plastique.

D'aucuns ont critiqué ou cherché à relativiser le modèle logique de l'intelligence proposé notamment par Piaget. De nombreux débats ou recherches se sont ainsi intéressés **au statut psychologique de la pensée créative** : est-elle un aspect de la pensée opératoire ou bien un autre mode, tout aussi fondamental mais différent, de l'activité de l'esprit ? Citons ainsi les travaux de neurobiologie cérébrale (avec, par exemple, les recherches sur les fonctions dominantes respectives des deux hémisphères), les travaux sur la créativité ou encore ceux relatifs à l'imaginaire. Retenons un dernier exemple de ces travaux de psychologie cognitive permettant de préciser de façon significative le rôle des Arts Plastiques dans le développement de la pensée.

- **Les recherches** portant sur les démarches de résolution de problèmes et, en particulier, **sur la créativité** entreprises dès les années 1930, ont conduit à distinguer les processus de **pensée convergente** des processus de **pensée divergente** (Guilford, Torrance, etc...). La pensée convergente correspond aux démarches de résolution des problèmes bien définis (à caractère essentiellement logique) ; la pensée divergente est *éminemment pluridirectionnelle, plastique et adaptable : le sujet varie les perspectives et les procédures et utilise des registres de connaissances très différents* [6]. Par la diversité des situations et des moyens mis en œuvre, par les investigations et investissements personnels et originaux qu'ils suscitent, les Arts Plastiques favorisent la divergence. Cela ne signifie pas pour autant que la quête de l'originalité en soi ou de quelque marginalité suffise ni même convienne pour caractériser une démarche artistique et plastique. Leur potentiel de divergence provoque des actes critiques, déconstructifs, des cheminements transversaux, détournants (par rapport aux normes et systèmes établis dans l'univers d'expression et de confrontation choisi) : mais la visée créatrice qui les sous-tend suscite l'émergence, l'instauration de nouvelles convergences sans lesquelles sa réalisation même ne pourrait prendre le corps d'une œuvre. *D'abord les ailes, puis le plomb*, écrit J. Chateau en ce sens [7].

La créativité n'est pas la déviance : elle se caractérise certes par l'originalité, mais aussi par la pertinence par rapport à la tâche [8].

En favorisant l'exercice et le développement de la créativité, les Arts Plastiques concourent donc également au développement de l'intelligence. Toutefois, avec le domaine de la créativité nous rencontrons une autre dimension de l'esprit : **l'imaginaire et donc aussi celle de l'affectivité**. En effet, la créativité a des aspects logiques et des aspects imaginatifs ; mais de même que la créativité n'est pas toute l'intelligence, elle n'est pas non plus tout l'imaginaire, tant s'en faut. Au demeurant, les principales recherches relatives aux conduites créatrices des Arts Plastiques déborde largement le cadre de l'intelligence auquel nous nous sommes

limités jusqu'à présent : elle ouvre sur l'imaginaire activement sollicité. Nous retrouvons ainsi les Arts Plastiques dans leur pleine originalité qui est de **mettre en jeu** (au sens opératoire et ludique du terme) **tout l'esprit et toute la personnalité**. C'est pourquoi il nous faut les interroger sous cet angle, suivant en cela H. Wallon pour qui *un point de vue essentiel en psychologie, c'est d'atteindre le sujet, la personne*.

## **II. LES ARTS PLASTIQUES ET LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE**

### ***L'imaginaire***

Les adultes ont parfois tendance à considérer l'imaginaire comme une dimension irrationnelle, secondaire dont la valeur serait surtout d'évasion. Pourtant, le jeune enfant construit son intelligence et sa personnalité à l'intérieur d'une dialectique réel/imaginaire où le changement de registre ne le déroutait point. L'imaginaire articule l'affectivité du sujet, ses désirs, ses angoisses, à la culture qui fait sens autour de lui. L'univers affectif de l'enfant s'objective ainsi peu à peu grâce aux repères, aux modèles d'identification, à cette sarabande des personnages réels et imaginaires qui scandent ses joies et ses peurs. B. Bettelheim a ainsi souligné les vertus psychopédagogiques des contes de fées propédeutiques à cette vie humaine où l'on rêve de commander les choses avec les mots [9]. Alain, analysant cet univers *plutôt politique que physique* de l'enfance avec ses fées et ses enchanteurs, le décrit ainsi : *Ici les stratagèmes du cœur et les miracles d'un constant désir ; ici le pouvoir du mot... Image fidèle de ce monde humain où l'enfant vit d'abord et dont il dépend* [10].

Le jeu, les pratiques graphique et picturale constituent des modes d'expression privilégiés de ce rapport au monde pétri d'imaginaire. En quoi favorisent-ils la future maîtrise opératoire en même temps que la possibilité de création ? Essentiellement parce que dans la genèse de l'esprit, un seuil qualitatif est franchi lorsque l'enfant acquiert **le sens du possible**. Alors, au-delà de la perception et de ses mécanismes psycho-physiologiques, s'élabore, selon des modalités que des travaux de psychologie génétique ont décrites, un espace mental dans lequel le jeu avec le réel devient possible : là commence l'humanité [11]. En effet, le sens du possible c'est du même coup le sens de l'autre, le décentrement, la mobilité des points de vue, cette *santé supérieure* selon Nietzsche, qui s'amorcent.

Nombre d'artistes font état d'une sourde obstination à créer comme l'enfant affiche la même obstination à jouer y compris lorsqu'apparemment cela ne l'*amuse* plus : effort gratuit et nécessaire (d'une nécessité intérieure), sérieux, jubilatoire, parfois désespéré.

La **ludicité** du travail artistique et plastique permet à l'homme de se ressourcer à son enfance, non comme à un paradis perdu, mais comme à son potentiel d'humanité. L'art ne peut se définir par la régression affective, même s'il s'en nourrit parfois : la joie qu'il procure vient de ce que, lorsqu'il nous *saisit*, c'est pour nous transporter dans l'agora humaine. Pour le dire autrement, il y a quelque chose de l'ordre de l'universel dans ses créations si singulières : **universel subjectif** ainsi que

l'a analysé Kant, à la fois absolu et fragile, rendez-vous mystérieux des rêves et angoisses qui hantent les hommes, chacun à sa manière [12].

Cette comparaison de l'artiste et de l'enfant n'est pas à comprendre selon un romantisme néoténique : elle pointe une complicité, mais de l'enfant à l'artiste une évolution décisive s'est produite qui conduit au **travail de la création**.

### ***Le travail de création, sa «fonction d'humanité»***

La créativité évoquée précédemment n'est pas la création. Disposition, motivation à créer, elle en est une composante nécessaire mais non suffisante : il ne suffit pas d'être inspiré pour être poète remarquait Valéry. Le passage à l'action créatrice requiert un **travail** avec ses règles et ses exigences. Ce travail exige du temps, de la patience, une technicité, rencontre des résistances, des échecs, oblige à des corrections, des retournements, des recommencements, s'enrichit de sa propre histoire et de ses incidents. Lévi-Strauss commente ainsi, en ethnologue, ce nécessaire travail *condition même de l'art : La connaissance d'un métier d'une complexité extraordinaire, le très long apprentissage des mécanismes donnant naissance aux choses... Le peintre autrefois devait s'astreindre aussi bien à une gymnastique du poignet qu'à la connaissance des pigments, de leur composition physico-chimique et de leurs réactions ...* [13].

Les objets d'art **témoignent** ensuite de ce travail, de son histoire, de sa *dose* d'imaginaire, d'humanité. C'est pourquoi, selon Bettelheim, la fréquentation des objets d'arts, les différentes formes d'expression artistique permettent d'éprouver le sens de l'autre, émotionnellement et affectivement. L'objet d'art est chaleureux : il *transpire* d'humanité, de ses aspirations, de ses angoisses. Les arts plastiques donnent ainsi à voir, comme la musique à entendre, cette profonde communauté que l'enfant autistique a fuie ou dont il a perdu le sentiment : ils peuvent donc **valoir comme support ou environnement thérapeutique**.

Cette fonction réinstauratrice d'humanité que peuvent avoir les Arts Plastiques permet de mieux cerner la nature de l'imaginaire qu'ils mobilisent dans la création comme dans la perception et la contemplation. S'il existe un imaginaire de compensation, d'évasion c'est en tant que mode particulier de **l'activité imaginaire** du sujet [14]. Fondamentalement le dynamisme de l'imaginaire est **joyeux** comme affirmation de soi, même s'il peut revêtir des aspects désespérants. En effet, le sujet se trouve impliqué dans un univers subjectif et universel à la fois, propédeutique à la condition d'homme. L'imaginaire en acte dans la rencontre ou la création artistique et plastique suscite une joie d'être qui dynamise l'affectivité, que ce soit vers le *désir d'éternité* [15] ou l'angoisse de la finitude (impliqués l'un dans l'autre).

Il existe ce qu'on pourrait appeler un véritable **humanisme** de la démarche artistique et notamment plastique qui est confrontation active au monde matériel et visible, interpellation de ses rigidités, inaugurant en elles et contre elles des expériences *saisissantes*, libératrices et créatrices, libératrices parce que créatrices. **Humanisme de fait** en ce sens que le travail plastique enracine dans une histoire, celle des hommes aux prises avec le monde et de leurs grandes interrogations exis-

tentielles et sociales. **Humanisme total** aussi puisque la démarche des Arts plastiques et de leur enseignement est tout à la fois corporelle, sensible, intellectuelle et sociale. Ce terme d'humanisme, parfois galvaudé, revient à dire, tout simplement, et fortement, que l'enseignement des Arts Plastiques est **culture**.

### **III. ARTS PLASTIQUES ET CULTURE**

L'Art est structuration, mais aussi libération (cf ci-dessus, les Arts Plastiques et le développement intellectuel et les Arts Plastiques et le développement de la personnalité). Enraciné dans son époque, il la transcende et, donc, la surprend. C'est pourquoi la tentation de certains pouvoirs est d'officialiser un art «académique» et normatif et de se méfier des autres productions. La fonction de l'Art est nécessairement contestataire : il dénonce l'insuffisance de ce monde singulier, qu'il révèle et reflète par ses conditions mêmes de production, en accédant à la revendication d'universalité, sans discours, par sa présence même. Les Arts, qui travaillent la plasticité jusqu'à ses points de rupture, dans le registre du visible, du *mostrare*, dévoilent de manière privilégiée cette tension. Dans l'Art, l'homme est en **posture d'universalité**, donc d'égalité en droit : **universalité dans et par sa différence même**.

Cette universalité est révélée par la nature de l'expérience esthétique. Le plaisir de la perception, plus profondément, de la contemplation d'une œuvre d'art est celui d'une plénitude d'être. Kant a analysé **le libre jeu des facultés de l'esprit** dans une telle expérience : les facultés intellectuelles renvoient aux facultés sensibles, et réciproquement [16] elles se fécondent mutuellement dans une dialectique spiralaire que le sujet éprouve sur le mode d'une active jubilation d'être, de *fonctionner* si l'expression n'était par trop mécanique. J.Y. Chateau commente ainsi cette analyse kantienne : *Je jouis du jeu libre de toutes mes facultés représentatives, je jouis de ce qui me fait capable de penser en général c'est-à-dire, par là même... ce qui me fait semblable à autrui* [17].

Décisive quant à la compréhension de l'art dans sa modernité, l'analyse kantienne est sans doute celle qui permet de comprendre dans toute sa portée la contribution à la **formation de l'esprit dans sa totalité**. Source de culture, au vrai sens du terme, l'enseignement des Arts Plastiques éduque le goût : non pas celui d'un consommateur passif mais celui d'un homme épris de liberté. Ce n'est pas un hasard si **une pédagogie du projet et de l'autonomie des élèves est cultivée avec bonheur dans cet enseignement**.

**Cette universalité est subjective car je l'éprouve dans ma saisie de l'objet** et non dans l'objet lui-même. Quand je m'exclame «c'est beau» ou «c'est extraordinaire», mon jugement exprime un vécu, l'évidence qu'il ne peut qu'être partagé universellement. Je peux bien discourir autour, mais nullement convaincre par quelque raisonnement. L'universalité que j'éprouve reste subjective et rencontre la variété des autres expériences esthétiques possibles, différentes ou opposées à la mienne. Je ne peux imposer aux autres ce qui s'impose à moi : **la propension à l'universalité se double d'une expérience de l'humilité**.

## ***Le rôle de l'École dans l'enseignement des Arts Plastiques***

Culture ouverte sur l'universalité et la différence, l'enseignement des arts plastiques requiert **unité et diversité**. Si la diversité existe dans et à l'extérieur de l'école, qu'en est-il de **l'unité entre l'école et les autres instances éducatives** en ce domaine ? Cette question est importante du point de vue qui retient ici notre attention, la formation de l'esprit, car si l'enseignement des Arts Plastiques est essentiel dans la formation de tout l'esprit, encore faut-il veiller à ce qu'il joue un rôle dans **la formation de tous les esprits**.

Les Arts Plastiques, au même titre que la musique, la danse, l'expression corporelle, le sport, les ateliers de travaux manuels, les échecs, etc., sont de plus en plus cultivés et pratiqués dans des lieux et structures extérieurs à l'École, dont la vocation est le plus souvent socio-culturelle, parfois professionnelle. Les démarches, très diversifiées, ont généralement pour objectif principal de développer l'expression originale de soi et la capacité créative des enfants et adolescents par l'initiation à certaines techniques et pratiques. Les formes prises par ces activités sont multiples et les représentations dont elles font l'objet chez les familles concernées, chez les divers professeurs, formateurs ou moniteurs concernés, le sont vraisemblablement aussi : *défolement positif*, activité d'agrément, loisir culturel, épanouissement personnel, pré-professionnalisation (notamment dans les Arts appliqués comme les Arts graphiques liés aux métiers de la publicité, de l'esthétique industrielle, etc.), ou encore creuset d'artistes. Qu'en est-il des motivations des enfants (et de leurs familles) ou des adultes qui fréquentent ces cours, écoles, clubs, associations ou autres ? Il serait intéressant de le mieux cerner.

Mais ce qui retient ici notre attention c'est le rapport de ces pratiques artistiques et plastiques et de l'École au regard de la question de la formation de l'esprit. Or ce rapport peut être pensé comme **prolongement** de l'action de l'École en Arts plastiques par des lieux de formation extérieurs et spécialisés, mais aussi comme **substitution** de ceux-ci à celle-là. Autant le **premier** cas de figure peut permettre **une complémentarité fructueuse**, autant le **second** peut se révéler **dangereux** pour la formation même de l'esprit. En effet, en multipliant les lieux de formation extérieurs à l'École et en tendant à se substituer à elle, on risque de priver la majorité des enfants et adolescents d'un enseignement aujourd'hui reconnu essentiel au développement de leur personnalité tout entière. De plus une nouvelle marginalisation, *de luxe*, guetterait alors les Arts plastiques : minorés autrefois, leur valeur éducative, leur puissance problématique et créative seraient désamorçées au nom même de leur spécialité et de leur importance. Afin de mieux préciser ce risque, analysons rapidement **quatre arguments** souvent invoqués en faveur d'une telle *substitution* (qui peut prendre des formes très subtiles) :

- **l'insuffisance de l'École** : cet argument est peut-être entretenu par la lenteur de l'évolution, ici ou là, de certaines situations pédagogiques aujourd'hui dépassées, mais aussi par une relative méconnaissance de ce qui se fait désormais à l'École. Si les publics concernés, les parents par exemple, comprenaient mieux et favoriseraient davantage cette évolution, dans leurs attitudes éducatives relatives à la scolarité de leurs enfants, les efforts pédagogiques et institutionnels en cours pour

donner toute sa dimension éducative à l'enseignement des Arts plastiques seraient potentialisés.

- **la nécessaire motivation des élèves**, voire leurs *dispositions* aux Arts plastiques : mais un élève peut-il toujours être motivé a priori par ce qu'il ne connaît pas ou mal ? La motivation, comme les dispositions, viennent aussi, et peut-être surtout, en faisant : aussi convient-il d'en offrir la possibilité à tous.

- **nécessité d'un choix** parmi plusieurs options plastiques possibles et qui ne pourraient faire l'objet d'un même enseignement : en deçà de ces choix possibles, et pour qu'ils puissent devenir, éventuellement et ultérieurement, des choix véritables et maîtrisés, la démarche propre aux Arts plastiques, dans leur diversité mais aussi dans leur unité, n'est-elle pas à mettre en œuvre d'abord et à apprendre et pratiquer progressivement ?

- **nécessité du recours à des spécialistes** : tout d'abord, de quels spécialistes s'agit-il ? Des moniteurs techniques, des animateurs socio-culturels, des artistes ? ... Prenons le dernier cas cité par exemple : si l'enseignement des Arts Plastiques peut se nourrir avec bonheur d'une pratique artistique personnelle, de la coopération avec des artistes, dans la classe ou dans leur atelier, le statut de professeur et celui d'artiste sont différents et comportent leurs exigences respectives. L'élaboration et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées aux objectifs visés et aux élèves ne s'improvisent pas, fût-on artiste. Le travail artistique et le travail pédagogique se rencontrent mais ne se recouvrent pas.

Ainsi, pour des raisons multiples mais convergentes, l'enseignement des Arts Plastiques favorise un développement harmonieux de la personnalité et contribue de manière indispensable à **la formation de l'esprit comme tel**. Il est école d'humanité dans le travail et la liberté. Les facilitations qu'il permet dans divers domaines n'épuisent pas sa valeur fondamentale : c'est par sa spécificité même et sa diversité qu'il participe d'une culture véritable.

Gérard Guillot

## NOTES



- [1] Le dessin n'est pas pour autant à dévaloriser ni à exclure bien sûr : il conserve sa place, importante, dans l'enseignement des Arts Plastiques mais il est désormais à resituer dans un champ beaucoup plus diversifié de pratiques.
- [2] Préface à Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, Nathan.
- [3] op. cit. 5ème éd., p. 427.
- [4] Allocution du Ministre de l'Education nationale du 18.4.85 sur les enseignements artistiques.
- [5] «Propositions pour l'enseignement de l'avenir», Documentation française, 1985.
- [6] A. Rouquette : *La créativité*, P.U.F., Que sais-je, 1973, p. 19.
- [7] «L'imaginaire chez l'enfant», J. Chateau in *Traité de psychologie de l'enfant*, dir. H. Gratiot - Alphanféry & R. Zazzo, P.U.F., 1972, T. 3, p. 195.
- [8] Torrance : *Guiding creation talent*, 1962.
- [9] *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Laffont.
- [10] *Les idées et les âges*, Gallimard, L. III, ch. II.
- [11] *L'imaginaire chez l'enfant*, J. Chateau, op. cit., p. 147.
- [12] «Critique de la faculté de juger».
- [13] Interview in «Lire» n° 93, Mai 1983.
- [14] J. Chateau, op. cit. pp. 200-218.
- [15] Titre d'un livre de F. Alquié, P.U.F. Sup.
- [16] E. Kant, *Critique de la faculté de juger*, paragraphe 9.
- [17] Avant-propos à L. Guillermit : *Critique de la faculté de juger esthétique, commentaire*, Ed. Pédagogie moderne, 1981, p. 23.

## LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES ET LES PARTENAIRES EXTERIEURS DE L'ECOLE



Dans une livraison largement ouverte aux hommes de l'art, mes propos de non spécialiste apparaîtront dénués de modestie comme de pertinence. Pour prévenir, s'il se peut, cette perception, je précise que je ne traiterai pas de l'enseignement des Arts Plastiques, mais seulement de leurs circonstances. C'est dans cet esprit que je présenterai certains dispositifs qui se mettent en place dans le cadre d'une coopération Education nationale Culture, ou certains types d'action concrétisant cette coopération.

Les uns et les autres relèvent d'un concept très largement - voire inconsidérément - utilisé aujourd'hui : l'ouverture de l'Ecole. Malheureusement ce concept dont se prévalent les mesures ou les expériences les plus diversifiées reste un concept flou. Parmi toutes ses significations possibles j'en opposerai deux, à seule fin d'explicitier mon propos.

Dans un premier sens, l'ouverture se réfère à la démarche par laquelle l'école, ne trouvant plus en elle-même tous les moyens nécessaires à l'élargissement inéluctable de ses missions, emprunte à des secteurs voisins les ressources et les concours lui permettant de faire face à ses nouveaux objectifs. En ce sens on dira, par exemple, que l'école élémentaire, ne pouvant répondre par ses moyens traditionnels aux attentes des jeunes et des familles en matière d'enseignements artistiques cherchera à l'extérieur d'elle-même des relais, voire des compléments à son action.

En un autre sens, l'ouverture de l'école renvoie à la question centrale de savoir si et comment les démarches de l'école, lieu d'enseignement, et les démarches dont ses partenaires extérieurs sont porteurs, peuvent se rejoindre et se féconder. C'est à la lumière de cette seconde problématique que je m'efforcerai de présenter les dispositifs ou modes d'action suivants comme des terrains - diversement balisés - de la coopération entre enseignement et secteur culturel.

### ***Cent opérations jeunes***

Sous ce titre a été lancé en 1983 un «chantier commun» qui constituait une des premières démarches concertées et volontaristes tendant à renforcer certaines exigences dans une pratique diffuse des échanges entre Education et Culture, notamment en matière d'enseignements artistiques. Il s'agissait de tester la flexibilité de ces enseignements, c'est-à-dire leur capacité à s'ouvrir à une gamme plus large d'activités dans un esprit pluridisciplinaire. En même temps, on cherchait à jeter des ponts entre les activités scolaires des jeunes et leurs pratiques culturelles spécifiques.

Ces deux objectifs donnaient un sens particulier à la mise en place, par le Ministère de la Culture, de moyens audiovisuels (vidéo notamment) relativement

importants. Il s'est ainsi constitué, au sein des établissements, des pôles d'expression et de créativité, techniquement armés, autour des arts plastiques. De ce fait les arts plastiques se trouvent impliqués dans nombre d'activités culturelles du lycée ou du collège. Sollicités par la demande de nouveaux modes d'expression, ils sont conduits à s'insérer dans des réseaux de production d'images qui fonctionnent dans leur environnement.

### ***Classes Arc-en-Ciel***

Ouvertes en 1984, après le lancement des Classes du Patrimoine, elles constituent un nouveau type de classes de découverte (dites parfois classes transplan-tées).

Elles consistent à immerger un groupe maître-élèves dans un type d'activités et dans un lieu en rupture partielle avec l'emploi du temps et l'environnement habituels de la classe : activités de création ; intensité et densité des stimuli. Durant une semaine, les enfants vivent et travaillent avec un ou deux plasticiens.

Le but de ces classes Arc-en-ciel est moins d'améliorer la pédagogie des arts plastiques à l'Ecole que de créer un événement, un temps fort dans la vie des éco-liers. Cette semaine particulière n'est cependant pas un but en soi. Elle doit être le levier d'un développement des activités plastiques de la classe l'année durant, et rétentir fortement sur les rapports de l'école et de l'art vivant.

Les premières classes Arc-en-ciel ont été accueillies à l'Ecole de l'Image à Epinal, à l'Union des Arts Décoratifs, Paris, au Centre National de la Bande Dessinée, Angoulême, au Centre national d'art contemporain (C.N.A.C.) de Nice et au Musée Picasso d'Antibes. De leur côté, deux établissements culturels d'un type différent organisent des versions particulières des classes Arc-en-ciel, sur le même principe que les précédentes : l'Ecole Nationale de la Photographie, Arles, et l'Atelier Annecy-Animation.

### ***Artistes Résidents***

Deux programmes régionaux concertés entre Direction des Affaires Culturelles et Rectorats sont en cours de lancement, sous cette rubrique, en Ile-de-France et en Haute-Normandie.

La résidence d'un artiste dans un établissement scolaire (Lycée Technique ou Lycée d'enseignement professionnel) est d'abord fondée sur un système d'échange: l'établissement fournit par exemple à l'artiste, outre le lieu de travail où il s'installe à demeure, l'accès à ses machines et l'assistance de ses techniciens, et prend en charge certaines menues tâches d'accueil (et de secrétariat). En retour, l'artiste participe aux activités de l'établissement en fonction de sollicitations de la communauté scolaire et de ses possibilités et propositions. Par exemple, il ouvre son atelier aux élèves, anime des ateliers d'élèves, coopère avec des enseignants de disciplines différentes, etc.

Les termes de cet échange sont négociés cas par cas ; il reste clair cependant dans tous les cas que le plasticien n'assume pas, même partiellement, un enseignement des arts plastiques et que la mise en place d'une de ses œuvres dans l'établissement n'est jamais un but essentiel de sa présence. Cette présence se prolonge sur l'année scolaire ; l'artiste reçoit une bourse dont le financement est assuré à parité par l'Education Nationale et la Culture.

### **L'Art à l'Ecole**

Les trois dispositifs précédents procèdent d'une démarche volontariste conjointe des deux administrations. Si ces propositions innovantes rencontrent l'adhésion d'un large public, cela ne doit pas faire négliger l'importance, en nombre et en qualité, des **initiatives d'origine locale** correspondant à une pratique moins récente mais dont les possibilités ne sont pas épuisées. Je crois donc nécessaire de mentionner sous une quatrième rubrique la diversité des actions dont la caractéristique commune - la seule peut-être - est de faire intervenir des plasticiens et des professionnels de l'art en milieu scolaire.

Pour la clarté du propos, j'exclurai de cet ensemble les dispositifs de simple assistance à l'enseignement, mis en place le plus souvent à l'initiative et à la charge des Collectivités locales, et dont le principe est contesté.

De même il convient de mettre à part, et pour d'autres raisons, les dispositifs où les musées instaurent, au-delà de la pratique connue des visites de classe, des relations vivantes avec les établissements scolaires.

Reste un foisonnement **d'actions** dont le nombre et la force se sont accrues ces dernières années. De valeur très inégale, elles restent difficiles à situer en l'absence d'un inventaire critique que tenteront peut-être un jour, conjointement, les services des deux ministères.

Voici quelques **exemples** des plus grosses actions, en un choix sommaire et contingent :

- L'art à l'Ecole : Beauvais 1984-85.  
6 artistes pendant plusieurs mois, dans une douzaine d'établissements - production de manifestations publiques.
- Rencontres artistiques avec le milieu scolarisé : Oullins.  
Organisées tous les ans à l'échelle de la ville et ponctuant un travail plus continu. Très nombreux artistes intervenants (150 en 1983).
- L'Art Contemporain et l'Enfant : Orléans 1984-85.  
Interventions de jeunes artistes en maternelles (7), écoles primaires (7) et Collèges (2).
- «Dessine-moi une vache» : prise en charge et exploitation par les instituteurs de plusieurs circonscriptions (Charollais, puis Franche-Comté) d'une exposition

de l'Agence Nationale de création rurale.

- Projet du Centre d'Action Culturelle de Corbeil, 1984-85

Equipe de plasticiens durant six mois. Ateliers dans les écoles et hors-école.

- De très nombreuses actions d'artistes intervenants dans les Ecoles Maternelles ont été présentées au Congrès 1984 de l'Association générale des institutrices d'écoles maternelles (L'enfant et l'art aujourd'hui).

Ce type d'actions appelle quelques remarques :

a) - S'agit-il d'action culturelle en milieu scolaire ou d'enseignement artistique? Dès lors que les interventions des artistes se développent dans la durée et la régularité, cette distinction ne devient-elle pas trop subtile ?

b) - Ces actions sont très liées à la politique culturelle des collectivités locales. Cela pose le problème de leurs responsabilités et de leurs charges en matière de formation des jeunes. Cela explique en tous cas que ces actions soient beaucoup plus largement développées aux niveaux pré-élémentaire et élémentaire qu'au niveau secondaire. Paradoxalement, ces actions restent souvent perçues simultanément, comme des compléments circonstanciels et des soutiens indispensables aux enseignements artistiques.

c) - Ces actions affrontent presque toujours une contradiction entre production artistique et objectifs de formation. Cette tension semble d'autant plus forte que la tentation du spectaculaire est plus grande ; tentation ambiguë mais légitime lorsqu'elle renforce le statut des arts plastiques ou implique davantage l'école dans la vie de la Cité.

d) - La nécessité d'établir sur des bases objectives, voire d'institutionnaliser, les rapports entre vie scolaire et pratique de création - extérieures à l'école - ressort à l'évidence de telles actions. La rencontre entre les enfants ou les jeunes et les artistes - rencontre qu'il ne convient pas de mythifier - ne suffit pas à faire passer dans leur pratique quotidienne la découverte et le commerce de l'art vivant. La confrontation entre démarches scolaires et création artistique exige des points d'appui. Ainsi certains projets organisent un dispositif à double entrée : deux sortes d'ateliers sont ouverts aux enfants, les uns dans l'école, les autres, dont la fréquentation est volontaire, dans des équipements culturels hors de l'école.

Ces ateliers sont animés, dans des temps différents, par les mêmes artistes, de telle sorte que les enfants peuvent travailler avec les mêmes partenaires dans des situations tout à fait différentes.

e) - Ces actions ne peuvent éluder les problèmes de formation des maîtres. Les plus intéressantes se donnent une dimension spécifique pour y répondre. Le noyau dur d'une telle formation doit-il être d'ordre technique, ou consister plutôt en une préparation à la rencontre et un entraînement réciproque des partenaires à la coopération ?

Bien que cette présentation sans intention démonstrative n'appelle pas de conclusion je crois devoir, en terminant, souligner, faute de pouvoir les lever, les deux ambiguïtés qu'elle recouvre.

Elle sert d'abord l'illusion que les interventions des artistes dans l'enseignement des Arts Plastiques concerne principalement, sinon exclusivement l'école élémentaire et maternelle. Justifiera-t-on le déséquilibre de fait en invoquant la spécialisation et la qualification des enseignants du secondaire ? Or ce n'est pas l'insuffisante préparation des maîtres du premier degré qui légitime l'intervention des artistes, pas plus que la qualification de ceux du second degré ne la rend inutile. Un enseignant en Arts Plastiques peut être un authentique créateur. Peut-il pour autant être perçu comme tel dans le cadre institutionnel de son enseignement ? La rencontre et l'échange avec des créateurs ayant un tout autre statut que les enseignants et donc un certain décalage institutionnel reste indispensable à un enseignement ouvert sur la culture vivante. C'est mon hypothèse.

Enfin, le risque de voir l'intervention des artistes dans l'enseignement des Arts Plastiques se réduire à un gadget pédagogique ou à un thème de colloque dépend des priorités qui reviennent à cet enseignement comme élément d'une formation générale.

Les formes d'action dont j'ai cru donner idée suscitent l'intérêt et rencontrent une demande croissante, en dépit de leur relative discrétion. Cela ne saurait meubler le silence qui, en ce domaine, demeure sur les grands choix.

Jean Ader

## LES ARTS PLASTIQUES A L'ECOLE ELEMENTAIRE : SENSIBILISATION DES ENFANTS A L'ART



*Notre propos sur la place des Arts Plastiques dans l'enseignement général sera essentiellement orienté vers l'école élémentaire.*

*- Quel est le rôle des Arts Plastiques, à quel niveau le situer : culturel, psychologique, social ?*

*- Si les Arts Plastiques ont une réelle importance, pourquoi ne sont-ils pas plus souvent pratiqués à l'école élémentaire, pourquoi les enseignants ont-ils tellement de difficultés à les mettre en place et se retranchent-ils si souvent derrière de faux problèmes ?*

*C'est d'abord à ces questions qu'il faut tenter de réfléchir. si l'on veut essayer d'apporter des éléments de réponses.*



### LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES INSTITUTEURS

De réelles difficultés sous-tendues par de faux problèmes engendrent des situations difficiles à résoudre. Essayons d'en sérier les facettes par rapport aux enseignants, puis par rapport aux enfants.

Concernant les **difficultés réelles**, ou que les enseignants perçoivent comme telles, on peut citer celles qui relèvent :

- des conditions matérielles de fonctionnement (exiguité des locaux, manque de crédits et de matériel, classes trop chargées, manque de temps...)
- des conditions de formation initiale des instituteurs, qui ne sont, bien entendu, pas imputables aux professeurs d'Ecole Normale, mais au contingent horaire alloué à cette discipline.

Le Conseiller Pédagogique ne peut répondre aux premières que cas par cas s'il veut rester crédible et efficace.

Il existe souvent des solutions (surtout lorsque les faux problèmes sont résolus !) mais il faut admettre que parfois elles paraissent insolubles, qu'il faut *faire avec* et utiliser le mieux possible, (ou le moins mal, comme on voudra !) ce que l'on a à sa disposition pour favoriser la pratique des Arts Plastiques.

Quant aux secondes, il s'agit parfois d'une difficulté que l'on peut contourner, comme on essaiera de le démontrer par ailleurs.

Le sentiment d'*incompétence*, ressenti par beaucoup d'instituteurs est à l'origine du blocage psychologique qui peut induire une angoisse et c'est là que se

situe le nœud du problème : *que faire avec les élèves ? je n'ai aucun don, je ne sais pas dessiner ni peindre...*

Alors pour supprimer cette inquiétude, on nie le problème et on raye les Arts Plastiques des programmes *déjà si chargés !*

**Le blocage** que l'on constate presque inévitablement dans les classes de cours élémentaire et de cours moyen est lié à l'évolution même de l'enfant et à son développement psychologique. Ce phénomène est bien réel et tout instituteur l'a constaté.

A l'âge plus ou moins variable de 8 ou 9 ans, l'enfant ne dessine plus et n'aime plus dessiner et ceci pour plusieurs raisons :

- parce qu'il maîtrise beaucoup mieux le langage écrit et oral, donc, la fonction première du langage plastique qui est de faciliter la communication diminue, naturellement, il cesse d'être *utilitaire*
- et surtout parce qu'il réalise que ce qu'il représente est plus ou moins éloigné de ce qu'il voudrait représenter.

Il a besoin d'apprendre, pour mieux faire, pour BIEN faire, pour faire *comme le modèle !*

Il se retourne alors vers son maître, car c'est LUI qui détient le Savoir et en qui il a confiance !

La rupture est alors inévitable, si l'enseignant n'a pas (et surtout croit ne pas avoir) les moyens de répondre à cette attente. Il raisonne toujours en termes de compétences techniques ce qui est un faux problème comme on le verra. Cela peut entacher son image de marque ! Il court le risque de perdre son prestige devant cet enfant pour qui il est le modèle en toute chose !

Il est bien évident que ce n'est pas conscient chez l'adulte mais que cela paraît être l'origine du *blocage* par rapport aux Arts Plastiques, Arno Stern l'a pourtant écrit : *l'adulte, surmontant ses préjugés, et allant vers l'enfant guidé par une saine sensibilité est plus près de la voie à suivre que quiconque part de principes rigides, d'une théorie serait-elle basée sur les données les plus irréfutables.*

## **LA PLACE DES ARTS PLASTIQUES A L'ECOLE ELEMENTAIRE**

Après ce bref exposé des difficultés rencontrées sur le terrain, dans la pratique de cette discipline, il convient de se reposer l'interrogation initiale, à savoir : *quel est le rôle et l'importance des Arts Plastiques pour l'individu, dans l'enseignement et peut-être pour la société en général.*

L'individu n'est pas uniquement un corps doué d'une intelligence, il est également doté d'une sensibilité et d'une imagination. Il faudrait arriver à développer harmonieusement ces trois aspects chez un être humain.

La difficulté vient de la société elle-même, des parents et des pressions de toutes sortes.

Notre système de valeurs est basé sur l'intelligence rationnelle, et on fait peu de cas des autres formes d'intelligence.

Nous vivons dans un monde intellectualisé à outrance, où la plupart des critères de réussite sont liés aux diplômes.

A-t-on le droit, dans ces conditions, de développer la sensibilité et l'imagination des enfants alors qu'aucun diplôme ne sanctionne ces aspects de la personnalité ? , cela sera-t-il *rentable* ?

Ne risque-t-on pas de leur faire perdre du temps ? Le programme est déjà tellement chargé dans les disciplines intellectuelles ! Combien d'enseignants, bien intentionnés croient qu'en *forçant* un peu sur ces dernières ils auront de meilleurs résultats. Souvent, le court terme leur donne raison, les conforte et ils persistent ! Ils ont grand tort.

Il suffit de constater l'évolution du sport dans la société pour comprendre que les hommes et les femmes, emprisonnés dans un monde sans fantaisie, sans sensibilité, sans imagination, le plus souvent morose ou agressif, ont eu besoin d'un autre mode de vie et ont réagi. Ils n'ont pas encore réagi en masse sur le plan de la sensibilité, cela devient urgent pourtant !

Il faut voir aussi le nombre grandissant de jeunes qui cherchent le rêve dans les situations illicites (où la drogue a une part dramatique) ou au sein de sectes pseudo-religieuses, pour se rendre compte que l'Homme ne peut se satisfaire d'une situation dominée par la Raison et le rendement, qu'il aspire aussi à autre chose !

L'important est de réaliser un juste **équilibre** entre le corps, la raison et l'esprit.

A l'école primaire, les moyens d'une politique de développement de la sensibilité, de l'imagination passent par une pratique des disciplines artistiques parmi lesquelles se situent les Arts Plastiques, et c'est pourquoi les Arts Plastiques, comme la Musique et la poésie ont un rôle important à jouer.

### **ROLE DES I.M.F.A.P. (INSTITUTEURS MAITRES FORMATEURS SPECIALISES EN ARTS PLASTIQUES)**

L'Institution scolaire a pris conscience de cela puisque, depuis quelques années, un certain nombre d'instituteurs ont été chargés d'aider leurs collègues à mettre en place ces disciplines artistiques et, depuis peu, elle a créé des postes de Conseillers Pédagogiques d'Arts Plastiques.

Leur rôle consiste dans un premier temps à faire admettre l'importance des Arts Plastiques dans le développement de la personnalité de l'enfant et de les con-

vaincre de l'enjeu pour la société, puis, dans un deuxième temps, à les aider à assurer une pratique régulière dans leurs classes et donc à leur permettre de dépasser leurs propres difficultés face à la discipline.

Ce qui est important à ce niveau scolaire, c'est d'expérimenter une technique, de l'apprendre dans l'action, de laisser découvrir des savoir-faire au moment où l'enfant en a besoin, dans son projet et dans sa démarche (plutôt que de partir d'une technique imposée).

L'enfant, de toutes façons aura acquis la technique qui lui est nécessaire, mais la démarche aura été différente : dans un cas c'est lui qui choisit en fonction de ses propres difficultés ou de sa propre motivation, dans l'autre, c'est le maître qui choisit pour lui.

Pour répondre aux critiques maintes fois entendues, il est vrai qu'on ne choisit qu'en fonction de ce que l'on connaît ou dont on a entendu parler, ce qui implique le risque de laisser l'enfant passer à côté de beaucoup de choses : celui qui n'a jamais vu de fusain n'imagine même pas que ce matériaux existe !

Rien n'empêche, au contraire, l'enseignant de lui en proposer, à l'occasion d'un travail, pour l'expérimenter, s'il estime que cela va apporter quelque chose à l'élève.

A la deuxième critique : *on ne va pas laisser les enfants redécouvrir le monde, il vaut mieux leur donner dès le départ la technique qu'ils finiront par acquérir !*, on peut répondre que ceux qui réagissent ainsi n'ont pas toujours compris l'intérêt de cette discipline.

L'important dans les Arts Plastiques, c'est d'abord l'ACTION, le plaisir de faire et de s'exprimer avant la perfection technique ou le résultat.

Par ailleurs, faisons confiance aux capacités d'analyse et de synthèse des enfants. S'ils sont capables d'expérimenter, de découvrir une technique particulière, ils pourront transposer les situations et en inventer d'autres lorsqu'ils en auront besoin, alors que si on la leur a montré d'une façon magistrale, ils en seront prisonniers.

L'enseignant devrait trouver avantage à faire pratiquer cette discipline parce qu'elle est originale. Elle ne suppose pas, à l'inverse des autres, des connaissances préalables ni de compétences particulières : *pouvoir faire et voir suffisent !*

*Elle permet également, puisqu'elle n'est pas sanctionnée par un examen, une plus grande liberté dans la démarche pédagogique. On peut, et on doit, laisser l'enfant travailler à son rythme, aller au bout de son désir, lui apprendre l'autonomie dans le travail, sans oublier cependant, qu'elle suppose comme n'importe quelle autre, une attitude rigoureuse.*

Il est hors de question de laisser faire tout et n'importe quoi !

Le rôle de l'I.M.F.A.P. en tant que conseiller pédagogique est d'arriver à faire passer ce message. Il doit donc convaincre l'enseignant qu'on lui demande avant tout d'avoir une **attitude pédagogique** d'encouragement, d'incitation et non pas de montrer ses talents et ses compétences personnelles, et ceci peut dédramatiser la situation. Ensuite, il cherchera à résoudre l'autre aspect du problème, c'est-à-dire répondre aux attentes de l'enfant, l'aider à surmonter ses difficultés par une pratique régulière et avec l'aide de l'Art et de l'Art contemporain.

Par le contact avec des œuvres d'Art, on peut lui faire prendre conscience que les Arts Plastiques sont un des moyens que l'Homme a à sa disposition pour exprimer la joie, la colère, la tristesse, l'angoisse et que, selon son état d'esprit et son humeur du moment, l'œuvre produite sera plus ou moins colorée, plus ou moins facile ou agréable à regarder ; que selon son caractère, sa personnalité, il représentera le même objet, ou la même situation, de manière tout à fait différente ; que l'âge, le moment de la création, l'évolution et la recherche personnelles influencent grandement l'Oeuvre (il suffit de voir une rétrospective de l'Oeuvre de certains artistes pour être bouleversé par la transformation de leur art au cours de leur vie) ; enfin que le critère de réussite ou de non réussite n'est pas la fidélité de la représentation mais peut-être l'intensité de l'expression (il y a tellement de *croûtes* qui *représentent quelque chose*) et que celui de *qualité* n'est pas lié à l'époque où l'œuvre a été créée : un tableau *classique*, n'est pas supérieur à un *impressionniste*, ni celui-ci à un *surréaliste* lui-même étant meilleur qu'une œuvre contemporaine (une œuvre de Rembrandt *vaut* une œuvre de Picasso ! - pas de comparaison mercantile ! - à travers *la Guitare sur la cheminée* de Picasso on peut étudier les phénomènes de clair-obscur aussi bien que dans *l'Homme au casque d'or* de Rembrandt).

Ceci pourrait amener une réflexion à dimension non plus seulement artistique mais aussi humaine : les œuvres comme les hommes sont différents les uns des autres, il faut apprendre à les respecter, (sinon à les aimer) ; à les regarder pour essayer d'établir un contact ; à ne pas rejeter sans appel, impulsivement ; c'est-à-dire être **tolérant** envers toute chose.

Il est évident que l'on peut avoir parfois quelques réactions «épidermiques» devant certaines œuvres contemporaines, souvent parce que l'on ne comprend pas la démarche (ou ce qui est représenté). L'individu rejette instinctivement la nouveauté, surtout dans ce domaine, il a peur de se laisser **piéger** par un imposteur : qu'est-ce qui va l'assurer que c'est **réellement** une œuvre d'Art et qu'elle mérite son attention ? Il n'a pas de référence !

Ce choc même négatif peut aider l'enfant à dépasser ses propres difficultés : il affirme ne pas savoir peindre ou dessiner et il trouve que ce qu'il fait n'est pas beau et pourtant, des hommes qui sont reconnus comme des artistes -ils sont exposés ! - font des choses qui ne lui plaisent pas, (ou qui lui plaisent selon le cas !).

Il faut qu'il s'arrête, qu'il prenne le temps de regarder, d'observer ! Plus l'œuvre est abstraite, plus elle est originale et plus c'est facile (au premier degré).

Ce qui bloque l'enfant d'école primaire, c'est, nous l'avons dit le graphisme, pour *bien dessiner*, pour que ce soit pareil à la réalité. On peut contourner la difficulté en lui faisant prendre conscience que dans une œuvre la Forme n'est pas tout, que la Couleur et la Matière ont tout autant d'importance et qu'il peut jouer avec elles sans se préoccuper de ce qu'elles représentent, simplement pour se faire plaisir. L'important est qu'il FASSE quelque chose (ensuite on pourra le faire progresser, mais dans un premier temps on aura évité la rupture du réalisme visuel dont il a été question).

Le rôle de l'enseignant est, à ce moment de la scolarité, de **continuer à susciter le désir de produire**, pour éviter le *trou noir* qui risque de s'installer, hypothéquant lourdement l'avenir plastique de l'enfant.

Il serait malhonnête et dangereux, bien sûr, de lui laisser croire qu'il peut tout réussir, tout de suite, que ce qu'il produit est un chef d'œuvre, comme on l'entend parfois, et qu'en faisant n'importe quoi il peut faire aussi bien qu'un artiste contemporain auquel on ne comprend rien !

L'enfant utilise, comme l'artiste, des couleurs et des matières, mais l'artiste progresse dans une réflexion et une recherche personnelle qu'il a commencées depuis longtemps, ce qui n'est pas le cas de l'élève.

L'intérêt de montrer des œuvres contemporaines, c'est aussi d'avoir, éventuellement, la possibilité de rencontrer le créateur, de visiter son atelier, de lui parler, de savoir qui il est, ce qu'il fait, ce qu'il recherche. Ce contact est un moment privilégié pour tous.

Les diverses expériences que j'ai pu réaliser dans le département des Alpes Maritimes, en particulier en conduisant régulièrement dans divers musées, les mêmes élèves pour apprécier leurs progrès dans le domaine de la production comme dans celui de la reconnaissance de l'image me servent à démontrer aux enseignants:

- que la pratique régulière des Arts Plastiques et la fréquentation des Musées sont enrichissantes pour tous et que cela n'entraîne, contrairement à leur inquiétude, ni perte de temps, ni difficultés scolaires supplémentaires,
- que les enfants peuvent tirer profit de ces visites quel que soit leur âge,
- qu'ils peuvent apprécier n'importe quel genre de musée ou œuvre, qu'ils n'ont pas d'a-priori comme beaucoup d'adultes,
- que les conditions matérielles difficiles rencontrées en classe ne sont pas insurmontables, qu'il suffit de réfléchir au problème et d'accepter de modifier ses habitudes.

## **DEUX EXEMPLES DE PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

Je me permettrai de rapporter deux expériences plus originales que les autres: l'expérience qui a eu lieu à Nice en Juin 1985, baptisée «CLASSE ARC-ENCIEL», avec une classe d'enfants de cours moyen 1ère année prise en charge pendant une semaine par des artistes, à plein temps, dans un lieu culturel : le Centre National d'Art Contemporain, et celle qui s'est déroulée d'Octobre 1984 à Janvier 1985 avec Nicolas Schoffer.

Dans la première expérience, la situation était évidemment aux antipodes d'une situation scolaire traditionnelle, mais elle a permis de vérifier quelques points importants qui peuvent alimenter la réflexion d'un enseignant face à la discipline Arts Plastiques :

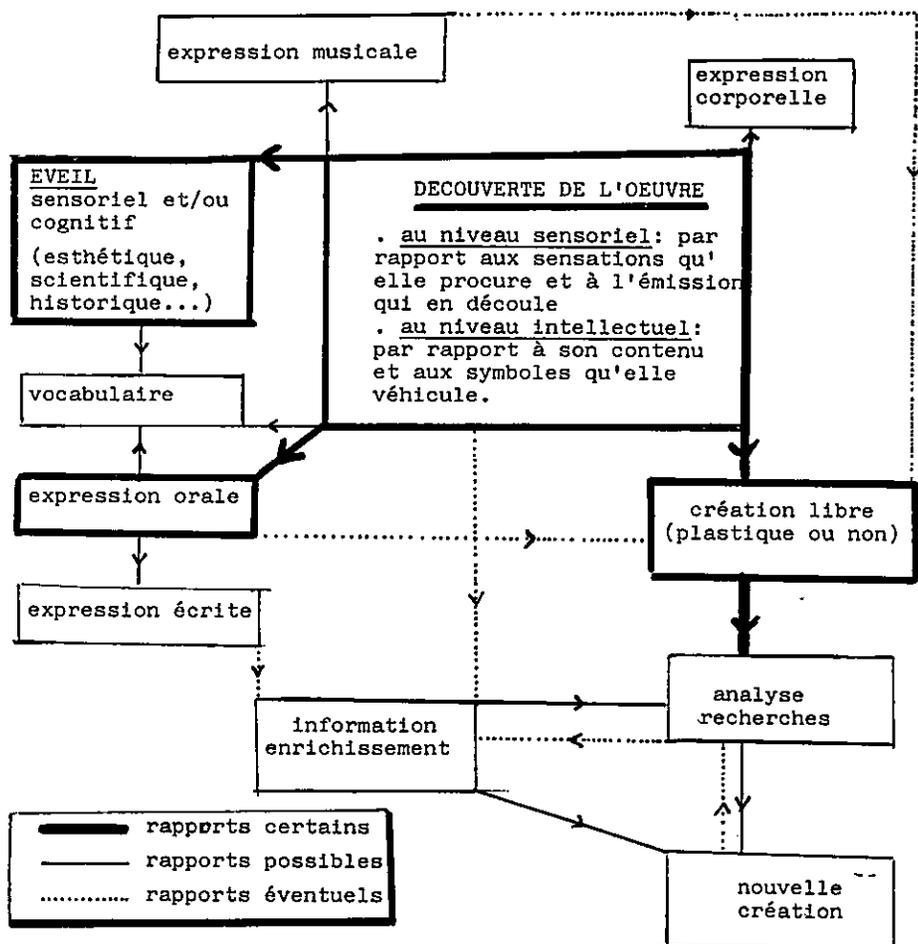
- . l'abondance du matériel mis à disposition (gouaches, encres, fusains, cartons, brosses, ficelle, colle...) est inductrice de productions originales et riches.
- . l'espace (local indépendant, plans verticaux, murs, papiers et cartons de grand format à peindre, à déchiqueter... permettant des positions différentes : peindre debout, à plat ventre aussi bien qu'assis) est également important dans l'élaboration et la réussite des projets.
- . la personnalité des artistes stimule la création.
- . la liberté de temps et de démarche dont les enfants ont pu disposer a permis une création importante mais, et cela est capital, sans encadrement de la part de l'instituteur, elle a failli avorter.
- . enfin, l'enfant s'intéresse peu à sa production, une fois celle-ci terminée, il l'oublie vite, ce qui compte pour lui c'est le moment de la création, l'action en elle-même.

Les enfants ont eu besoin de soutien, de conseils et d'encouragement pour progresser et continuer dans leur démarche mais l'artiste n'apporte pas tout.

Ce constat peut répondre à l'attente de beaucoup d'enseignants qui croient que l'intervention systématique du **technicien** ou du **spécialiste** peut résoudre leurs difficultés devant les élèves : **Le spécialiste a le savoir** alors il a **la compétence** pour apprendre, ce n'est pas toujours évident, il faut également un médiateur et ce médiateur c'est lui, l'enseignant. L'artiste, comme l'Oeuvre, jouent le rôle de stimulateur.

Dans la deuxième expérience, l'œuvre de l'artiste avait été le point de départ d'une recherche passionnante. Il ne s'agissait pas d'enfants dans un lieu culturel avec des artistes mais d'une œuvre d'Art et de son créateur à l'intérieur d'une classe.

Les objectifs étaient différents, l'œuvre d'Art était un **moyen** pédagogique, au même titre qu'un dessin d'enfant, un objet scientifique, un conte musical, un texte poétique ou littéraire. En tant que moyen, elle pouvait induire une série de rapports plus ou moins volontaires avec d'autres disciplines scolaires selon l'organigramme prévisible ci-après.



Cela n'étant évidemment qu'un schéma général possible, pouvant être modifié, infléchi en fonction des réactions enfantines devant l'œuvre : dans cette expérience «les Boîtes de Nicolas Schoffer» (boîtes lumineuses programmées, dans lesquelles peuvent être glissées des plaques transparentes et décorées. Par contact digital, l'enfant peut jouer avec la fréquence lumineuse et provoque ainsi des jeux de forme projetées sur un écran translucide).

L'enfant pouvait donc agir :

- sur les boîtes elles-mêmes, en modifiant à sa guise la fréquence de clignotement (4 positions différentes)
- avec les plaques imprimées, donc les formes obtenues, en les déplaçant plus ou moins par rapport à la source lumineuse provoquant des effets d'anamorphose sur l'écran.
- en créant de nouvelles plaques avec de la peinture, par découpage et collage de matériaux colorés...

Les élèves ont été amenés à faire au niveau plastique des recherches

- sur les *matériaux* en fonction de plusieurs critères : réaction par rapport à la lumière (plus ou moins transparent ou translucide), rigidité du support...
- sur les *matières picturales* par rapport aux supports possibles, sur le graphisme,
- mais également au niveau de la *création verbale* : travail sur l'imaginaire par rapport aux mots, sur le vocabulaire ; de la *création musicale* : sons pouvant être associés aux effets lumineux obtenus, sensibilisation à la musique contemporaine, de la *création technologique* : travail sur l'électricité (découverte des circuits électriques), sur l'optique et les phénomènes d'anamorphose... construction de boîtes très rudimentaires.

La prise en charge, l'intérêt, la responsabilité de ces enfants pour résoudre les difficultés techniques ou plastiques rencontrées au cours de l'expérience font partie des résultats tout à fait positifs enregistrés.

Le contact avec l'artiste dans la classe a montré également l'intérêt et les limites de cette démarche.

L'artiste a un vécu, une expérience, une sensibilité qu'il peut communiquer à l'enfant par sa présence et un dialogue, autant que par son œuvre ; mais l'enseignant doit faciliter ces échanges, les mettre au niveau des élèves car souvent le discours de l'adulte n'est pas adapté aux préoccupations enfantines.

L'œuvre d'Art a eu dans cette expérience un rôle de médiation par rapport à la création. N'importe quel autre moyen pédagogique aurait pu, comme on l'a précisé, provoquer les mêmes réactions, le même enthousiasme, induire des productions semblables, c'est exact, mais on a cependant démontré qu'avec une œuvre d'Art on pouvait faire aussi un travail pluridisciplinaire, permettant d'intégrer la discipline plastique aux autres disciplines scolaires !

Il faut bien sûr se garder de se limiter à une seule œuvre ou à un seul artiste !

Il ne s'agit pas de modéliser mais de permettre à l'enfant d'AVOIR une vision la plus personnelle possible et de POUVOIR en rendre compte, ce qui implique la possibilité de voir et de faire beaucoup de choses différentes pour :

- encourager sa créativité et nourrir son imaginaire,
- développer ses compétences plastiques : habileté gestuelle ; connaissance de la matière (picturale ou non) - fusain, gouache, encres, terre, papier - ; maîtrise de la couleur afin de pouvoir témoigner de sa propre originalité créatrice.
- développer sa perception sensorielle, visuelle, tactile, olfactive...
- enrichir son vécu,
- l'amener à découvrir au hasard des productions, des techniques diverses.

*La technique n'est pas un obstacle à vaincre degré par degré, il n'y a pas une phase d'apprentissage pour l'enfant mais plutôt perfectionnement comme dans ses jeux.*

*On n'imagine pas un enfant s'exerçant à sauter afin de pouvoir un jour sauter à la marelle ! Ainsi va-t-il de l'apprentissage en peinture et en dessin.*

*Le perfectionnement technique est étroitement lié à l'évolution de l'expression (Arno Stern).*

Cette évolution peut se faire par le contact avec beaucoup d'œuvres très diverses. La production plastique est infinie, il suffit souvent de regarder autour de soi pour le constater.

Les enfants ont de multiples occasions d'être mis en relation avec les reproductions vendues dans le commerce (diapositives, affiches, catalogues, livres d'Art...).

Ces reproductions peuvent permettre d'illustrer un propos, de garder le souvenir d'une visite de Musée ou d'exposition, d'enrichir la culture artistique de l'élève, de lui permettre de se constituer un musée imaginaire et de lui donner envie de rencontrer l'Original (il faut cependant reconnaître que ces substituts d'œuvre ne tiennent pas compte de la matière ni de la dimension de cet Original).

Le contact direct avec l'Œuvre met l'enfant dans les meilleures dispositions pour être face à une présence **unique** et non seulement face à une image.

Si on a la chance de pouvoir le conduire dans un Musée, une galerie ou tout autre lieu où sont exposées des œuvres il faut le faire. Sa réaction face aux œuvres présentées, orientera les recherches et les possibilités d'exploitation dans diverses directions comme on l'a vu avec l'expérience Schoffer, ou dans des directions strictement de découverte de techniques plastiques.

On pourra également partir d'interrogations diverses surgies en classe, rechercher des réponses à celles-ci à travers des visites ou des contacts et rencontres avec les artistes.

Ces deux démarches ont intérêt à s'alterner et à être complémentaires pour une plus grande efficacité.

## **CONCLUSION**

On n'a pas le droit de laisser tarir l'imagination du jeune enfant et sa sensibilité, l'Ecole Elémentaire n'a pas le droit de se désintéresser du problème car, au collège, il aura le plus grand mal à recommencer à s'exprimer.

Or, à ce moment là, il aura réglé ses propres difficultés psychologiques et acquis naturellement une maîtrise qui permettra aux enseignants - ayant une bonne qualification professionnelle - de compléter et de parfaire les apprentissages techniques.

Il suffit de voir quel niveau il atteint souvent au sortir du collège, après quatre années de pratique régulière pour se convaincre de l'intérêt de la chose.

Les instituteurs, il est vrai, ont une formation technique en Arts Plastiques qui n'est pas toujours aussi satisfaisante qu'ils le souhaiteraient.

Ils ont une formation polyvalente qui ne peut être celle d'un professeur spécialiste, dans chaque discipline. Leur fonction auprès des enfants est d'ailleurs différente de celle d'un professeur. La mission des conseillers pédagogiques d'Arts Plastiques est de les convaincre qu'ils ont un rôle à jouer tellement important, qu'ils peuvent essayer de pallier ces difficultés par une connaissance plus intuitive et une plus grande sensibilité et que l'Art peut les aider à approfondir les connaissances des enfants, affiner leur sensibilité, développer leur imaginaire aussi bien dans leur perception du monde que dans leur capacité d'expression personnelle.

Cette mission est particulièrement importante, elle est susceptible de transformer les mentalités et d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire à condition d'en avoir les moyens.

Pour l'instant, les Académies favorisées ont un conseiller pédagogique d'Arts Plastiques par département, certaines académies n'ont pas encore été dotées de ce minimum vital, ce qui est bien dommage. Il reste néanmoins qu'un seul conseiller par département c'est nettement insuffisant si l'on veut espérer avoir une certaine efficacité sur le terrain.

Michèle Hassold

## L'ORDINATEUR ET LES ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE



On a aujourd'hui de plus en plus tendance à présenter les *nouvelles images* ou *images de synthèse* comme effigies de la modernité ; elles seraient le seul réceptacle possible de la sensibilité contemporaine. Ces séduisants produits de l'informatique s'ils posent, comme en son temps le cinéma, le problème de la relation entre l'art et l'industrie, constituent pour l'enseignant en Arts Plastiques un défi qui paraît difficile à relever, mais aussi une réalité à laquelle il serait contestable de vouloir échapper.

Elles ont permis l'apparition d'une véritable branche industrielle, dont le marché connaît une croissance annuelle de 40 % et qui envahit de manière déjà très significative des domaines aussi divers que la télévision, la médecine, l'architecture, l'enseignement ou la publicité ; elle a des salons internationaux (le *Forum* de Monte Carlo, *Parigraph* à Paris, *Nicograph* à Tokyo, *Siggraph* aux Etats Unis) où l'on rencontre davantage d'ingénieurs et d'universitaires que de graphistes ou de réalisateurs ; on y traite essentiellement de technologie et d'économie. L'esthétique qui préside, dans ce secteur, à la création est nécessairement influencée par ces conditions économiques ; on trouve l'affirmation de cette dépendance chez Philippe Quéau, Ingénieur à l'Institut national de la communication et de l'audiovisuel (I.N.C.A.) : *actuellement, la plus belle image est la plus réaliste uniquement parce que c'est celle qui montre la plus grande maîtrise technique.*

Comme dans bien d'autres exemples, le développement de ce type de produit entraîne une évolution des techniques et des coûts ; tandis que de plus en plus de facilités sont offertes par les systèmes de haut niveau comme par les palettes graphiques, l'investissement nécessaire diminue. Il en résulte logiquement l'ouverture du marché et la croissance du besoin ; le désir est programmé et ce sont, pour l'instant, les ingénieurs qui se chargent de procurer le plaisir, dans une démarche où le mythe de la croissance se réactive. Avec insolence, la technologie expose des faits plastiques irréfutables et met en crise les pratiques artistiques antérieures, comme par ailleurs les pratiques industrielles. Sans vouloir forcément accaparer ce moyen d'expression, elle devance le plasticien et lui dit non seulement, voilà l'outil, mais aussi, voilà votre imaginaire.

La volonté d'imposer le **nouveau**, métaphore mercatique de la révolution, comme concept essentiel se traduit jusque dans la définition des données plastiques ; ainsi se manifeste une tendance à considérer par exemple les couleurs, de génération électronique, comme essentiellement différentes de ce que l'on appelait jusqu'alors couleurs ; toute chose serait définitivement autre parce qu'elle se fabrique autrement ; toute chose doit être autre parce que, simplement, les méthodes de fabrication sont la base de l'aventure technologique, qui elle-même entretient le mythe d'un progrès perpétuel.

A court terme, tous les Etablissements scolaires français seront équipés de micro-ordinateurs. Les choix de matériel ont été effectués par les instances compétentes, en matière d'informatique, c'est-à-dire en des lieux où la formation artistique n'est pas un critère. Rares sont les Lycées dont les machines soient dotées de leur carte graphique ; aucun ne présente de configuration intégrant la couleur. Dans les Collèges, si les MO5 et les TO7 70 de Thomson offrent des possibilités graphiques en couleurs, celles-ci sont limitées par le fait que l'on ne peut traiter séparément chaque point, ou pixel, de l'écran. Enfin on chercherait en vain une imprimante couleur dans les écoles.

### **L'ENSEIGNANT D'ARTS PLASTIQUES ET L'INFORMATIQUE**

Une question essentielle se pose pour celui qui est chargé d'enseigner les Arts Plastiques dans le cadre de l'Education nationale :

Qu'apporter, avec un matériel bas de gamme, à des enfants qui côtoient, par ailleurs, des images de haut de gamme, grâce en particulier à la télévision, et qui sont, souvent de gré, immergés dans les fantasmes technologiques, dans des Etablissements scolaires où l'enseignement des Arts Plastiques est perçu comme suffisamment mineur pour n'occuper qu'une seule heure hebdomadaire ?

Un préalable s'impose, qui consiste tout d'abord à distinguer nettement ce qui a trait à la formation de professionnels de l'image, pour laquelle ont été spécialisées les sections d'Arts Appliqués, de ce qui concerne une **éducation par l'image**, au niveau du Collège, qui est le terrain choisi ici, non seulement pour des raisons d'opportunité, mais aussi parce qu'il est le lieu d'acquisition d'un savoir commun défini par l'institution, et qu'il représente, d'une certaine manière, l'avenir qu'envisage ou qu'aura, suivant le degré de clairvoyance de ses décideurs, la société française.

Agir, dans ces conditions, ne peut pas se réduire à restaurer avec l'informatique la situation antérieure, c'est-à-dire l'exercice d'une fonction minorée et la pratique d'un langage marginalisé ; ce ne peut être, alors que l'image est devenue une valeur industrielle forte, que la recherche et l'instauration de processus pédagogiques nouveaux, que l'informatique rend possibles et qui permettent de désenclaver l'enseignement des Arts Plastiques.

Il serait vain et de plus irréaliste d'entrer dans la course au matériel le plus performant pour obtenir les images les plus riches, car leur valeur formatrice n'en serait pas, pour autant, plus grande et cela ne changerait en rien le statut ni l'efficacité d'une discipline dont le rôle n'est pas simplement de faire fabriquer des images, mais aussi et surtout de les rendre actives.

Une autre attitude serait, évidemment, d'ignorer systématiquement l'informatique ; elle ne prend de sens que dans une négation, plus générale, de l'interdépendance de l'Art et de la technologie, et nécessite une lecture de l'histoire qui reste à faire. Pourtant, cette position romantique a les faveurs ambiguës d'une majorité pour laquelle l'Art doit être un divertissement, ou l'exposé allusif d'un ailleurs pro-

mis en récompense des contraintes quotidiennes, et condamne l'enseignement artistique à cette vocation. Une contradiction fondamentale se dévoile alors puisque l'imaginaire de ce même public est largement conditionné par ce que, précisément, il demande à l'Art de fuir.

L'informatique est devenue, par la voie de l'enseignement assisté par ordinateur, le dénominateur commun à l'ensemble des disciplines, mais, tandis qu'ailleurs elle contribue à la redistribution du pouvoir, elle n'a pas encore modifié les rapports hiérarchiques existant dans le secteur scolaire entre les diverses matières d'enseignement.

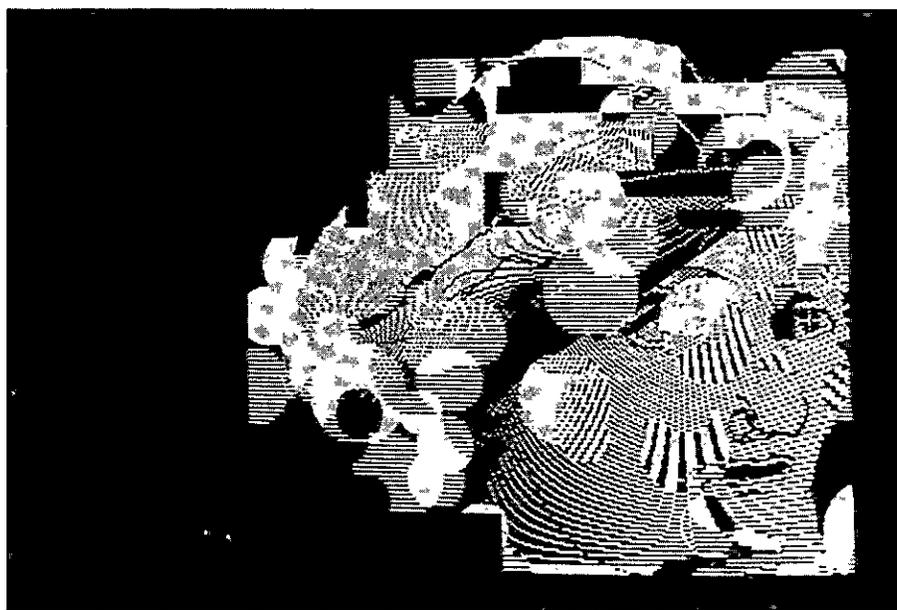
Outre que son introduction massive y est trop récente, la tendance se manifeste, à tous les niveaux de la pyramide, à vouloir demeurer sur l'acquis, en terme, naturellement, de pouvoir mais aussi de contenu pédagogique ; la crainte d'une déstabilisation s'exprime clairement ; elle puise dans la perception plus ou moins confuse d'un bouleversement social en cours et d'un déplacement des valeurs et des théories.

Après une première période, allant de 1980 à 1984, où le logiciel d'enseignement ou didacticiel se présentait exclusivement sous la forme de pages écrans et proposait surtout des exercices à trous et des questionnaires à choix multiples, l'évolution des matériels agréés par le Ministère de l'Education nationale, en même temps qu'un constat de l'insuffisance des premières réalisations au niveau pédagogique comme à celui de la séduction, ont conduit à rechercher pour certaines productions une intégration de l'image en tant qu'illustration ; le didacticiel tend alors vers une reproduction du manuel scolaire et l'illustrateur tout désigné est le professeur d'Arts Plastiques, dont la compétence pour agrémenter les discours fondamentaux, parfois pour en faciliter le transit, est reconnue sans difficulté, quels que soient les supports envisagés.

Les enseignants des disciplines scientifiques ont coutume d'utiliser de représentations graphiques pour étudier ou figurer certaines fonctions et l'informatique graphique leur procure une aire de jeu adaptée. Leur position dominante dans le champ de l'informatique pédagogique et dans sa hiérarchie déjà installée au sein de l'Education nationale influence considérablement, à travers les décisions d'équipement et la fabrication d'outils logiciels, la situation.

Si le professeur d'Arts Plastiques veut éviter d'être enfermé dans le discours de l'autre, il lui faut créer les conditions de son enseignement, en évitant deux pièges dont il ne sortirait pas, quel que soit le plaisir éprouvé dans le militantisme que cela suppose : la guerre du matériel et la guerre des langages. Cela ne signifie pas qu'il faille estimer que matériel et langages soient des données indifférentes, mais qu'il est, pour aboutir, indispensable de ne pas se tromper de terrain. Le but n'est pas l'isolement, mais la constitution de propositions solides qui aident à la création d'un rapport de forces favorable, pour négocier l'ouverture des systèmes en place, dont la tendance naturelle est à la fermeture.

Nous déterminerons donc d'abord quels sont les apports spécifiques de



*Utilisation du logiciel «ARP» : transformations d'une image créée par un élève.*

l'informatique en tant qu'outil, et cela indépendamment des matériels et des langages, avant de définir comment mettre en œuvre les acquis repérés et dans quelle perspective ; enfin il s'agira de rendre opératoire le modèle ainsi conçu.

### **LE CLAVIER ET LE CORPS**

Généralement, les instruments auxquels le Collège fait appel ne sont pas les mêmes pour chaque discipline : l'équerre, le rapporteur, la règle à calcul, la calculatrice électronique s'imaginent mal dans le cadre du cours de Français ; l'éprouvette et la pipette graduée ne cohabitent pas avec le tube de gouache et l'alternateur ne se compromet pas avec le ballon de rugby ou la flûte à bec. Ces objets sont loin d'être inanimés, ils tiennent des propos sur le corps, et déjà pour cela ne parlent pas de manière uniforme à tous les élèves ; ils classent les pratiques, et notamment en fonction de l'opposition *sale/propre* ; le premier terme renvoie au corps, celui qui bave dans la flûte, celui qui se souille de peinture ou fait un plaquage dans la boue, le second à l'intelligence, qui dose, analyse, calcule. Des extrémismes sont observables en ce domaine, qui tiennent à un besoin d'identité mais déchirent le tissu éducatif.

Le sale a aussi été longtemps associé aux classes subalternes, manuelles : l'ouvrier n'est pas un col blanc, le Faire par opposition au Penser, fondement du taylorisme, se résume dans le rapport *sale/propre* ; le mur blanc de Valéry était celui de la pensée.

Le clavier du micro-ordinateur qui évacue a priori tout un champ de références, balaye également dans la préhistoire de l'élève, où se sont souvent installés, d'une manière qui risquerait d'être définitive, un certain nombre de traits de l'image qu'il a de lui-même, notamment en ce qui concerne les capacités qu'ils se reconnaît ou non dans tel ou tel genre d'activité. Ainsi est-il devenu traditionnel de voir arriver en classe de sixième des enfants de onze ans qui affirment n'être, de toute façon, pas doués en dessin, évoquant une impuissance naturelle et manuelle, qui rendrait vains leurs efforts dans cette matière, ainsi que toute tentative de compréhension. A l'inverse, d'autres, qui se croient naturellement doués, pensent pouvoir se dispenser de tout effort de réflexion.

### **LE CLAVIER ET LE DIALOGUE**

Taper sur les touches d'un clavier demande une attention, une précision et une prémédiation qui privilégient la réflexion au détriment de démarches plus directes ou spontanées, qui sont déjà l'effet d'acquis culturels.

Le clavier peut s'utiliser de deux façons fondamentales différentes, suivant que la touche code une action directement - et arbitrairement, par exemple la frappe de C inverse les valeurs de l'image - ou qu'elle correspond à une abréviation du langage courant - par exemple A pour arrêt -. Dans le premier cas, l'utilisateur mémorise les fonctions affectées aux diverses touches et acquiert un langage de commande, de même nature que celui d'un poste de radio ou d'une automobile. Par contre, dans le second cas, la désignation est verbale, car A renvoie nécessairement au

mot *arrêt* et O au mot *oui* ; l'échange avec la machine constitue véritablement un dialogue, avec deux conséquences inéluctables : d'une part rien ne se fera qui ne soit nommé, d'autre part, l'interlocuteur électronique peut devenir l'acteur d'échanges affectifs.

Devoir nommer les éléments qui composeront l'image ou les actions à produire sur elle conduit à élaborer des raisonnements dont le terme sera l'image, et à l'inverse à considérer l'image comme construction. Cette démarche est, en elle-même, formatrice puisqu'elle mène à structurer la pensée, à la fois au plan verbal et au plan plastique, et cela quelle que soit la qualité, dont les critères restent à préciser, de l'image obtenue.

### **LA VITESSE DE CALCUL**

Si les appareils de bas de gamme n'offrent que bien peu de fonctions spécifiquement graphiques, l'unité élémentaire, qui est le point, est le plus souvent accessible.

Or un point en translation rectiligne laisse une trace qui est une droite ; un point qui se déplace à une distance constante d'un autre point laisse comme trace un cercle. Une droite qui se déplace crée une surface. Joindre un point à chaque point d'un cercle trace un cône. La géométrie propose là toutes ses ressources ; et la vitesse de calcul, même insuffisante, d'un MO5 est beaucoup plus grande que celle de l'Homme et facilite bon nombre de constructions, allant jusqu'à modifier la façon de les penser.

Il est certain que la démarche plastique est encombrée par le calcul et que les Arts décoratifs fourmillent d'exemples où il risque d'oblitérer l'essentiel. Le programme qui le prend en charge libère le fait plastique.

### **SOCIALISATION ET AVENTURE**

L'opportunité de stockage sur disquettes ou, au pire, sur cassettes magnétiques, participe à une dépossession de l'image et à la mise en place de relations nouvelles dans le groupe-classe.

En effet, l'enregistrement de ce qui est dessiné sur l'écran est numérique ; l'image affichée, comme celle enregistrée est insaisissable, immatérielle ; la posséder n'a pas de sens, tout au plus peut-on en récupérer une trace avec l'aide d'une imprimante graphique, bien infidèle car elle ne rend pas compte, entre autres, des phénomènes de luminosité ; des traces devrait-on dire puisque l'on peut en produire la quantité que l'on veut, avec le coefficient d'agrandissement désiré.

Les inversions de valeurs, les translations de portions d'écran, les superpositions, aux effets rapides et radicaux, dont le tramage, permettent de réaliser un nombre important de compositions en une heure de travail et donc un parcours plastique considérable dans le cadre de l'unique heure hebdomadaire d'enseignement. Cette abondance nourrit le stock qui devient nécessairement commun, où chacun puise les éléments tout faits dont il a besoin.

Tirer parti, par l'élaboration d'un logiciel spécialisé, de ce constat n'est pas automatique, car certains impératifs, spécifiques cette fois à la création plastique, sont incontournables.

Ainsi, parler d'accroissement et de diversification du parcours plastique suppose que l'on est à même d'aménager un terrain suffisamment vaste pour qu'il soit impossible d'en emprunter la totalité des voies. Si, à chaque instant, les unités et les systèmes de traitement disponibles n'autorisent pas au moins une combinaison inédite, naît l'impression de contraintes stérilisantes. Il faut que les possibilités combinatoires soient infinies, malgré une limitation, imposée par le cadre que nous avons choisi, de la capacité mémoire du matériel.

Du point de vue plastique, plutôt que de se contenter de proposer des utilitaires pour faire des images, il semble plus intéressant de tendre vers une simulation de l'acte créateur, ce qui en réclame une analyse préalable pour déterminer quelles sont les unités pertinentes, à quelles questions, et dans quel ordre, doit répondre le plasticien pour les mettre en scène, tout en sachant que dans la réalité, cela s'effectue simultanément, globalement, et qu'il existe toujours un moment ou une zone, où la pensée n'est plus verbale, qui ne peuvent pas être absents du modèle.

### **LA RESPONSABILITE DU CONCEPTEUR**

La difficulté la plus grande réside dans le fait de nommer. L'élève doit pouvoir désigner de manière précise chaque élément et chaque action ; cela se révèle impossible dans un certain nombre de cas, qu'il faut alors laisser de côté, quelle que soit la richesse plastique dont on se prive ainsi, la norme n'étant pas l'exhaustivité, mais la cohérence du système mis en place.

### **ARP**

ARP est le modèle construit, à partir de cette analyse, pour les micro-ordinateurs MICRAL 80-22 G, choisis par le Ministère de l'Education nationale pour la phase expérimentale d'équipement de 80 collèges ; ils se rencontrent également dans les Ecoles Normales et les Centres régionaux de documentation pédagogique, ce qui représente potentiellement environ 45 000 utilisateurs en France.

L'absence d'écran de visualisation en couleur est une contrainte qui s'est révélée un avantage, dans la mesure où elle a obligé à une recherche plus approfondie sur les autres éléments plastiques, informatiquement et pédagogiquement retables.

Écrit en BASIC et en ASSEMBLEUR, la technique de l'*overlay* lui permet d'occuper 300 KO, alors que le MICRAL n'en laisse que 28 disponibles ; il représente physiquement trois disquettes. Il comporte 18 programmes, qui proposent chacun des unités et des traitements particuliers ; on peut passer de l'un à l'autre pour travailler sur la même image.

## **LES EXERCICES**

On peut tenter de décrire la forme générale d'un dispositif qui renforce la démarche imposée par ce logiciel à partir de la formulation de base suivante :

UNITE . . . . . TRAITEMENT . . . . . IMAGE

Le jeu pédagogique pourrait être une variation sur cette figure, qui verrait parfois installer arbitrairement telle unité ou tel mode de traitement ou tel type de fonctionnement de l'image, faisant la part la plus large à l'invention de combinaisons, dans un cadre fixé, non par une théorie qui se donnerait comme vraie, mais successivement par des théories présentées comme des systèmes différents mais non contradictoires. Il serait, en effet, inconséquent d'enfermer l'imaginaire dans un réseau de critères fixes, de quelque nature qu'ils soient ou s'avouent, et quel que soit leur degré de scientificité, tout en prétendant ouvrir à la création.

Le logiciel est un modèle qui permet d'étudier la création de l'image, l'image est un modèle qui permet d'étudier la création du monde. Envisager l'enseignement des Arts Plastiques comme apprentissage général de la construction de systèmes modélisateurs est une perspective dynamique, puisque sa mise au monde et à la lecture ouvre au problème des modes et conditions d'existence de l'image, dont l'étude influe en retour sur l'organisation des systèmes.

On peut compléter ainsi la figure précédente

IMAGE . . . . . TRAITEMENT . . . . . INFORMATION

Dans ce schéma, où la confrontation de l'image et du milieu produit l'information, à l'opposé de celui, coutumier, où l'analyse préalable du milieu tente de se traduire en image, le milieu change avec et par l'activité plastique.

Cela revient à dire que si l'activité plastique qui tente de se donner de bonnes raisons pour représenter le monde conduit à une pratique de l'illustration, celle qui s'intéresse à une simulation de la genèse mène à la création.

## **LES CONDITIONS D'EXPERIMENTATION**

La première version de ARP est achevée en septembre 1982 ; elle comporte sept programmes et des contraintes assez lourdes ; lorsqu'il s'agit de désigner un point sur l'écran, qui repère le centre d'une forme, par exemple, il faut en indiquer l'abscisse, puis l'ordonnée ; les débordements d'écran ne sont pas pris en charge et donnent lieu à un arrêt du programme ; les analyses de réponse ne couvrent pas toutes les erreurs possibles du dialogue. Cependant, cette maquette est suffisante pour procéder à un premier test.

Huit classes, des différents niveaux, représentant environ deux cents élèves du Collège Henri IV de Poitiers, y participent dans le cadre normal de l'heure hebdomadaire d'Arts Plastiques. Une classe de sixième, quatre classes de cinquième, une

classe de quatrième et trois classes de troisième.

### **LES COMPORTEMENTS**

Dans une première phase, le micro-ordinateur, encore peu répandu à cette époque, est en lui-même l'objet du plaisir et l'on constate dans les groupes sociologiquement hétérogènes une prise de pouvoir très nette par les enfants issus de milieux socio-culturels dits favorisés, qui se traduit par une acquisition rapide et exhibitionniste des techniques de dialogue. On peut remarquer, au stade suivant, quelques-uns de ces élèves manifestement déçus que cette différence ne soit pas durable.

Passée cette période d'apprentissage, où joue la peur de ne pas avoir compris ce que l'autre prétend dominer, dans un processus où chaque décision voit son effet apparaître sur l'écran au vu et au su de tous, un recentrage se fait sur l'image elle-même, et l'aspect public du tracé devient un élément positif, car chacun voit ce que font les autres, et, contrairement à ce qui peut se passer au cours d'un travail individuel sur papier, il tente, non pas de reproduire les trouvailles gratifiantes, puisqu'elles sont à la disposition, mais de faire au mieux. Les quatre écrans sont le témoin d'une démarche collective, que les postes soient gérés par un groupe ou par individu.

### **LE DEROULEMENT**

Chaque disquette pouvant contenir cinq images, ce sont environ mille images qui sont ainsi construites et observées d'autant plus attentivement par chaque participant qu'il y cherche matière ; mais au-delà de la production et du parcours, c'est le mode autonome de travail qui retient l'attention, et l'idée corollaire que l'activité plastique de l'élève ne doit pas obligatoirement être associée à la présence d'un enseignant dans certaines phases.

Il est, en outre, intéressant de noter, parmi les changements d'attitude consécutifs, l'acception de l'idée que l'image est, pour une large part, une construction langagière et que les qualités requises pour son élaboration ne sont pas inéluctablement innées ; cela entraîne l'exercice d'une pleine responsabilité, dont on peut voir les effets, de manière flagrante, chez un certain nombre d'élèves de troisième, qui, après un long passé de dérision ou, pour le moins, d'indifférence, trouvent avec l'ordinateur l'argumentation nécessaire à une prise en considération, et continuent à donner, sur des supports plus traditionnels, des réponses plastiques intelligentes aux divers problèmes posés.

### **LES REACTIONS**

Il faut considérer comme signifiante l'indifférence des autres enseignants, dans une période où l'enseignement assisté par ordinateur apparaît encore comme une mode, qu'il vaut mieux, essentiellement pour des raisons de convenance personnelle, laisser s'essouffler ; l'isolement, qui en découle, empêche de tirer des conclusions générales sur le plan des apports. Les parents d'élèves ont une réaction qui,

bien que très favorable, contribue à entretenir une ambiguïté informatique/Arts Plastiques, car, s'il leur est facile d'imaginer l'intérêt de l'informatique pour la formation de leurs enfants, la relation avec la pratique artistique, telle qu'ils l'envisagent, ne leur semble pas évidente.

L'un d'entre eux, ingénieur de son métier et représentant d'une fédération, doit même, au cours d'une présentation publique, être rassuré par le Recteur de l'Académie sur le fait que les anciennes conduites sont encore valables et que l'informatique ne remet pas en cause l'Art Roman, dont la région est si riche. Cette idéologie est évoquée par Marc Le Bot à propos de la bourgeoisie industrielle de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui n'accepte pas que ce qui assure son pouvoir puisse aussi construire son imaginaire ; à la Tour Eiffel et à ses poutrelles normalisées elle préfère Cabanel.

\*

Quel que soit l'inconfort qu'elle apporte, la révolution informatique est, dès à présent, en mesure d'imposer sa logique et sa culture, et il semble peu sensé de refuser de voir que ce qui est en mutation l'est de manière irréversible ; l'enseignant a, dans ce contexte, une responsabilité particulière, en terme de propositions ; il peut, à son gré, créer l'avenir ou le regarder naître avec nostalgie.

Claude Husson

## NOTE SUR L'EXPERIMENTATION ARP



L'expérimentation de la version définitive d'ARP en 84/85 se donne pour objet de vérifier les apports, ou terme de pédagogie générale, d'une éducation par l'image. Elle a lieu simultanément dans trois collèges de l'Académie de Poitiers et au Centre pénitentiaire de Saint-Martin de Ré. Le choix du milieu carcéral est lié à l'idée que l'échec, a pour origine une faillite d'ordre langagier, et qu'une intervention à ce niveau doit permettre une modification importante des comportements. Les détenus sont sélectionnés en fonction de leur niveau scolaire, le plus faible possible, et du fait qu'ils refusent, par ailleurs, de suivre des formations professionnelles ; le centre de détention est doté de quatre micro-ordinateurs et d'une imprimante graphique.

La présentation de l'expérience au Colloque International Culture/Prison qui se tient à Reims est ainsi rapportée par le quotidien le Matin du 30 Mai 1985 :

*Les détenus sont en majorité des « marginaux endurcis », des multirécidivistes qui purgent ici des peines d'une moyenne de huit ans. La plupart d'entre eux ont des formations scolaires très limitées. Ceux qui ont un B.E.P.C. ou un C.A.P. l'ont souvent obtenu en prison.*

*Claude Husson, professeur de dessin à Poitiers, et concepteur pour l'Education Nationale d'un logiciel baptisé « ARP » (pour Arts Plastiques), voulait tenter d'autres conquêtes que l'école (ARP est expérimenté dans trois collèges du Poitou-Charentes). En classe, le logiciel permet de créer des constructions icôniques sans qu'interviennent les notions de don ou d'habileté manuelle. Tout se passe par l'intermédiaire du clavier du micro-ordinateur. En prison, il n'est pas question d'apprendre à dessiner. « Le pari, explique Claude Husson, c'est de passer par-dessus la barrière des mots » (l'échec social est un échec dans l'ordre du langage). La logique que requiert la machine amène à bâtir des raisonnements, à structurer différemment une action. Difficile de dire si ces objectifs sont atteints.*

*On constate en tout cas ici que l'informatique agit comme un étonnant outil de communication, de relation entre les détenus.*

Le bilan du travail parallèle, effectué en milieu scolaire, peut se résumer par l'enquête réalisée en Juin 1985 par le professeur d'Arts Plastiques du Collège Agrippa d'Aubigné de Saintes (voir page 71).

**BILAN SUR L'EXPERIENCE VECUE EN INFORMATIQUE  
PAR UNE CLASSE DE 3ème A  
(logiciel ARP, deux heures par quinzaine)**

- 1) **Ce logiciel ARP vous a-t-il apporté quelque chose ; sur le plan personnel, conception, compréhension des formes ?**
- |                             |           |      |
|-----------------------------|-----------|------|
| Aide à concevoir les formes | oui       | 90 % |
|                             | non       | -    |
|                             | sans avis | 10 % |
- 2) **Avez-vous l'impression de connaître ce logiciel et d'avoir épuisé ses possibilités ?**
- |  |           |       |
|--|-----------|-------|
|  | oui       | -     |
|  | non       | 100 % |
|  | sans avis | -     |
- 3) **Imaginez-vous d'autres possibilités ?**
- |  |           |      |
|--|-----------|------|
|  | oui       | 50 % |
|  | non       | 40 % |
|  | sans avis | 10 % |
- 4) **Qu'aimeriez-vous apporter comme nouveaux moyens à ce logiciel ?**
- apporter la couleur
  - image en mouvement
  - images floues dessous
  - la musique
  - des dessins en relief
  - homothétie d'une image
  - introduire la perspective ?
- 5) **Quels reproches lui faites-vous ?**
- maîtrise des courbes dans les fonctions manuelles
  - plus rapide pour certaines fonctions
  - pas de crayons optique pour corriger et affiner
  - manque parfois d'explications.
- 6) **Aimeriez-vous continuer ?**
- |                                  |     |      |
|----------------------------------|-----|------|
| En classe de seconde             | oui | 85 % |
|                                  | non | 15 % |
| à l'extérieur (club, atelier...) | oui | 80 % |
|                                  | non | 20 % |
- 7) **Pour les futures classes, que pensez-vous de cette méthode de travail ?**
- |                                 |                |      |
|---------------------------------|----------------|------|
| Comment l'utiliser (temps) ?    | 4 h/semaine    | 40 % |
|                                 | 2 h/semaine    | 50 % |
|                                 | 2 h/15 jours   | 10 % |
| Avec quelles classes (niveau) ? | depuis la 6ème | 65 % |
|                                 | depuis la 5ème | 5 %  |
|                                 | depuis la 4ème | 15 % |
|                                 | depuis la 3ème | 15 % |
- Est-ce un moyen complet ou un complément d'expression ?
- |  |            |      |
|--|------------|------|
|  | complément | 70 % |
|  | complet    | 10 % |
|  | sans avis  | 20 % |

## **UNE FORMATION INFORMATIQUE SPECIFIQUE POUR LES ARTS PLASTIQUES**



PICTE (Poitiers, Image, Culture, Télévision, Education) résulte de la volonté de plusieurs organismes d'origine diverse (Education Nationale - Académie et Université de Poitiers, Société France - Région - FR3 -, Ville de Poitiers) d'engager des activités communes de création, de recherche et de formation sur les Images de synthèse.

Un projet regroupant le C.F.I.A.P. (Centre de Formation à l'Informatique et à ses Applications Pédagogiques) et l'O.A.V.U.P. (Office Audiovisuel de l'Université de Poitiers) pour l'Education Nationale et l'Université, la station régionale FR3 pour la Société France-Régions et l'Ecole régionale des Beaux Arts pour la ville de Poitiers a été proposé, à cet effet, au Plan Recherche Image [1]. Celui-ci a décidé de soutenir le projet en mettant à disposition du matériel informatique par l'intermédiaire de l'Institut National de la Communication Audiovisuelle (I.N.A.). Un protocole d'accord entre les partenaires déjà cités et l'I.N.A. a donc été signé le 6 Juin 85; il porte création du réseau PICTE.

Une partie de l'équipement audiovisuel est financée par la Région Poitou-Charentes et la Ville de Poitiers.

Les objectifs de PICTE sont la formation de concepteurs d'images de synthèse, l'élaboration d'images nouvelles et la production de logiciels sur des systèmes de gamme moyenne accessibles financièrement aux Etablissements d'Enseignement et aux P.M.E. et P.M.I. Ses liens avec l'Université lui permettront de participer aux recherches conduites par plusieurs laboratoires, que ce soit dans le domaine du matériel, des langages ou de la communication.

La participation de FR3 au réseau introduit une composante importante dans les formations. L'environnement professionnel et les exigences qualitatives de diffusion constitueront un volet particulier dans la formation des stagiaires. Le dispositif propose ainsi deux lieux de formation et de réalisation complémentaires : universitaire et professionnel.

L'équipement se compose de machines de 2 types :

- \* Des systèmes DAMIEN-AVS [2] de coût modéré, poste de travail autonome pour les formations à la conception d'images de synthèse et à l'utilisation de systèmes graphiques.
- \* Des systèmes GRACE-COMPAGNON [3] pour les formations à l'utilisation de systèmes et de logiciels graphiques d'une part, et, d'autre part, le développement d'outils informatiques et de logiciels propres à satisfaire les besoins des utilisateurs.

L'ensemble du dispositif est renforcé par un ordinateur NX 32.

D'une manière générale, PICTE se propose de favoriser le rapprochement entre créateurs d'images et techniciens ou informaticiens «spécialistes» de la machine. On peut penser que les premiers intégreront des concepts informatiques dans le domaine de l'Image et que des idées nouvelles de création seront ainsi suscitées. Quant aux seconds, le dialogue avec les créateurs devrait leur permettre de mieux appréhender les demandes et besoins des premiers. A la limite, par ailleurs, on peut rêver d'une interpénétration féconde des deux fonctions.

Enfin, PICTE ne saurait se désintéresser de la recherche de nouvelles modalités de communication à la télévision, dans les télévisions éducatives ou dans les didacticiels. Par exemple, l'articulation PICTE-CFIAP donnera aux enseignants les éléments nécessaires pour modifier les comportements traditionnels en EAO ou en pédagogie.

85/86 sera l'année du démarrage du réseau PICTE. Un programme d'actions a été arrêté par la Commission pédagogique. Il concerne des enseignants d'Arts Plastiques, des étudiants du DESS «Technologie Audiovisuelle de l'Education» ou de l'Ecole des Beaux Arts. A l'issue de cette première année de fonctionnement l'utilité d'un diplôme spécifique sera examinée, compte tenu de l'expérience acquise.

Michel Léard

★

## NOTES

★

- [1] PLAN RECHERCHE IMAGE : Comité interministériel (Communication, P.T.T., Culture, Education nationale, Recherche et Industrie) ayant pour objectifs d'une part le soutien à la formation et à la production en images de synthèse, d'autre part la définition et la conduite d'une politique de recherche et de développement dans le domaine de l'image de synthèse.
- [2] SYSTEME DAMIEN-AVS : ensemble informatique autonome de création d'image à l'aide d'une palette graphique. Définition des images : 512 x 512 points sur 16 couleurs.
- [3] SYSTEME GRACE-COMPAGNON : ensemble constitué d'un processus graphique G.R.A.C.E. incluant palette graphique et digitaliseur, associé à un ordinateur COMPAGNON d'Unixsys ou à un ordinateur de type IBM PC. Définition des images : 768 x 576 points - 4 096 couleurs + 4 boîtes d'attribut pour des masques d'écriture (insertion, incrustation...).

## **LES ARTS PLASTIQUES DANS LES PROJETS D' ACTIONS EDUCATIVES**



### **UNE DEMARCHE DE PROJET**

Mis en place depuis six ans, dans les collèges, lycées et Ecoles nationales de perfectionnement, les Projets d'action éducatives apportent une dimension culturelle à l'enseignement. Qu'ils soient de type I, c'est-à-dire directement liés aux programmes obligatoires, de type II prolongeant le travail scolaire hors du temps de classe, ou de type III par l'aménagement de lieux de rencontre dans l'établissement, ils reposent sur une démarche de réflexion préalable très large qui doit aboutir à des activités cohérentes avec les objectifs retenus.

Leur principal intérêt réside en ce que ces projets favorisent une collaboration active de l'élève avec ses professeurs et lui offrent, en liaison avec des organismes extérieurs, la possibilité de se livrer à des activités diversifiées, collectives et créatives parce qu'elles sollicitent l'imagination et la sensibilité.

Les P.A.E. connaissent un succès grandissant et reconnu, puisqu'ils touchent plus de 5 000 collèges et lycées et concernent plus de 2 millions d'élèves et plus de 100 000 enseignants, autrement dit plus d'un élève sur deux et un enseignant sur quatre.

### **LES ARTS PLASTIQUES DANS L'INTERDISCIPLINARITE**

Face aux thèmes choisis, les disciplines artistiques viennent aussitôt après l'Environnement et le Patrimoine, les Sciences et Techniques et la Maîtrise du langage.

Les Arts Plastiques, s'ils ne représentent pas un pourcentage important dans les P.A.E. en tant que tels, apparaissent dans de nombreux projets où se rejoignent plusieurs disciplines.

Ainsi par exemple, un travail de création et de mise en scène d'une pièce de Victor Hugo - dont le centenaire de la mort a été célébré cette année - associe le professeur d'arts plastiques à ceux de français, de musique, de travail manuel, d'anglais.

Tel projet aura pour but de concevoir et réaliser des spots publicitaires en vidéo pour une entreprise industrielle locale ; tel autre aura pour thème le soleil et les énergies nouvelles.

Qu'il s'agisse du domaine de la lecture et de l'écriture (aménagement de coins lecture, réalisation de bandes dessinées), de l'environnement, du patrimoine, des sciences, de l'économie, de l'interculturel, les Arts plastiques apparaissent un

peù partout et dans un projet sur deux, soit à peu près dans 5 000 projets.

On le voit, les activités du P.A.E. arts plastiques, ne se limitent donc pas à la réalisation d'une fresque sur un mur du collège. Mais si 500 établissements environ ont réalisé un P.A.E. d'Arts Plastique, on peut considérer que ce sont 500 professeurs de cette discipline qui ont travaillé à ce projet, proportion non négligeable quand on songe au nombre beaucoup plus important d'enseignants dans les autres disciplines.

### **L'OUVERTURE**

Les initiateurs du P.A.E. se tournent vers les partenaires susceptibles d'apporter un plus au projet. C'est-à-dire leurs compétences professionnelles.

Il ne s'agira pas seulement de l'artiste, du peintre ou du sculpteur, du conservateur de musée ou du directeur de centre culturel, mais aussi de l'artisan, du chef d'entreprise, du scientifique, quand ces personnes ne sont pas les parents eux-mêmes ou les élus locaux.

Un dialogue s'instaure, dans et hors de l'établissement.

Les réalisations sont multiples : l'exposition, le document iconographique, la maquette, le journal scolaire, l'audiovisuel documentaire, le vidéo-clip... quand il ne s'agit pas d'une œuvre picturale ou sculpturale des élèves dans la ville.

Ces productions, souvent remarquables, demeurent insuffisamment connues et exploitées malgré l'effort des Centres régionaux et départementaux de documentation et des Chargés de mission rectoraux à l'action culturelle pour les mettre en valeur par des publications, des expositions en divers lieux publics ou des journées *portes ouvertes* dans les établissements.

### **LA FORMATION**

En appui à cette politique contractuelle qu'est le P.A.E. puisqu'il reçoit une aide spécifique s'ajoutant aux moyens qu'il se procure par ailleurs, les enseignants, et particulièrement ceux d'Arts plastiques, peuvent bénéficier de stages de formation inscrits au Programme académique de formation des académies.

Ces stages ont pour objectif de les sensibiliser aux possibilités de relations leur permettant de nouer une meilleure collaboration avec leur environnement culturel et de leur fournir des outils de travail s'ajoutant à leurs méthodes pédagogiques et s'avérant utiles à l'élaboration des projets et à leur évaluation.

Exemples de thèmes abordés : exploitation pédagogique des ressources des Musées, des expositions et manifestations artistiques, sensibilisation aux nouvelles créations et rencontres avec des créateurs.

## **DES ACTIONS CONCERTEES**

Ces stages s'inscrivent d'ailleurs dans les programmes académiques d'action culturelle que les académies, depuis quelques années, mettent en place. Ces programmes établis à partir d'une appréciation des besoins de l'académie et en concertation avec divers partenaires, comportent un certain nombre d'actions d'information, de formation, d'animation, cohérentes entre elles. Des activités impliquant les Arts plastiques apparaissent de plus en plus.

Certaines académies se proposent de favoriser l'ouverture de l'école à la création industrielle, à la sculpture urbaine et à l'architecture, et d'encourager la pratique de techniques d'expression et de communication, ou encore de rapprocher les Arts et les Sciences par l'utilisation des technologies nouvelles en suscitant des expériences de création artistique par l'ordinateur.

Ces actions rejoignent les grands objectifs prioritaires retenus pour adapter notre système éducatif aux besoins de notre pays : le développement de la culture scientifique et technique et la maîtrise du langage.

Dans l'ensemble de ces actions, le P.A.E. reste toujours un moyen privilégié pour mener à bien cette politique.

\*

Source d'initiative, de responsabilité, de créativité, le Projet d'actions éducatives fait lever, bien souvent, certaines inhibitions ; mais il contribue surtout à l'épanouissement personnel des élèves.

Il devra leur permettre de maîtriser leur environnement social et culturel dans leur devenir d'homme et de citoyen.

Arlette Langlès

## TEMOIGNAGES



Les professeurs d'arts plastiques jouent des rôles importants dans tous les types de P.A.E.

### ***Les P.A.E. type III. Amélioration du cadre de vie***

Quand les élèves se sont mis à réfléchir aux projets d'amélioration du cadre de vie, ils ont bien compris que c'était le professeur d'arts plastiques qui serait la cheville ouvrière du projet.

Beaucoup d'élèves, ont vu, comme ils n'en avaient encore pas eu l'occasion, le lien direct entre ce que l'on dessine et ce que l'on exécute. Le projet prenait corps, il prenait vie.

De plus, à partir de cela, plusieurs projets ont permis de donner des notions d'architecture qui ont été immédiatement mises en application. Par exemple un travail collectif sur l'espace pendant un cours d'arts plastiques d'un collège a mis en question le volume de trois petites salles jointives inoccupées et amené le percement des séparations (effectué ensuite par la Ville de Paris) suivi d'un travail de conception sur maquettes pour exprimer un grand nombre de partis différents en vue d'aménager un centre de lecture avec des «coins» différenciés. Des élèves d'une école d'architecture sont intervenus pour mettre en place ces ateliers de conception et d'expression de l'espace. Une décision a pu être prise par tous les membres de la communauté concernée en choisissant démocratiquement le projet qui est apparu le plus intéressant. L'aménagement réel va suivre.

### ***Les P.A.E. arts plastiques de type I ou II***

Ils se déroulent pendant le temps des cours (I) ou en dehors des cours (II) ou peuvent utiliser ces temps complémentaires. Ils peuvent être très variés en fonction des besoins des élèves et de leur intérêt pour un certain nombre de ressources, de la rencontre de plasticiens avec leurs œuvres à un échange créateur dans diverses techniques, d'une brève expérimentation de l'empreinte et du moulage à une certaine passion de la sculpture dans un collège qui a acheté une œuvre placée aujourd'hui dans son C.D.I.

Roselyne Putegnat  
Chef de la Mission d'Action culturelle  
du Rectorat de Paris  
(extrait d'un article dans *Communication* n° 10)

### **Le rôle éducatif des P.A.E.**

On aurait facilement tendance à cantonner les P.A.E. Arts Plastiques type 3 (et même les autres...) dans un secteur **décoratif** alors qu'ils ont un rôle éducatif essentiel : au-delà de la qualité de la réalisation, ce sont les effets éducatifs qui semblent peut-être encore la chose la plus importante ; autrement dit, malgré les horaires limités, c'est bien là que la discipline Arts Plastiques a son véritable rôle à jouer.

- Les effets purement **techniques** sont importants. Combien d'élèves, par l'intermédiaire des P.A.E. auront pu approfondir la pratique de la sculpture, de la céramique, du cinéma ou de la photographie d'art, dont ils n'auraient acquis que de minces rudiments dans le cadre d'un horaire trop bref (quand le professeur existe !...).

- Les effets **éducatifs** par contre sont moins apparents dans l'immédiat mais non moins importants : ils peuvent ne se révéler qu'au cours des années suivantes pour permettre à un adulte d'appliquer dans la vie quotidienne ce qu'il a découvert en tant qu'adolescent à l'école. C'est cette «richesse toujours renouvelée offerte au monde» (Thomas Mann) que l'on porte en soi alors et qui permet de voir tout ce qui nous entoure avec un regard neuf, pour en découvrir perfection technique, beauté des formes, joie de vivre...

Gabriel Mutte  
Inspecteur Général d'Histoire-Géographie

## ARTS PLASTIQUES ET INTERDISCIPLINARITE

### Relation d'une expérience pédagogique au Collège et au Lycée Climatiques de Villard-de-Lans de septembre 1982 à juin 1985

★

#### LE CADRE

Le lycée climatique de Villard-de-Lans est implanté sur la commune du même nom à 1050 m d'altitude et 35 km de Grenoble. Il scolarise les élèves du secteur scolaire du Nord Vercors et des élèves venus d'autres régions de France pour des raisons climatiques ou sportives.

Cet établissement est constitué :

- d'un collège d'état environ 550 élèves dont 50 internes,
- d'un lycée classique et moderne d'état (section A, C, D) d'environ 160 élèves dont 30 internes.

Le climatisme s'adresse à des adolescents souffrant de problèmes respiratoires (30 élèves asthmatiques) ; les sections sport-études forment à la compétition 50 élèves dans les disciplines de ski alpin et de ski nordique.

L'isolement culturel de cet établissement lié aux contraintes de l'hiver en montagne contribue à un renouvellement annuel d'un quart de l'effectif des enseignants qui, d'ailleurs pour près de la moitié, habitent dans l'agglomération grenobloise et font le trajet.

#### PREMIER REGARD

Depuis 1974, j'ai enseigné les arts plastiques dans des collèges, des lycées ou des écoles normales.

En septembre 1982, je découvre un établissement dont l'architecture présente peu d'accord avec les exigences de la vie scolaire, et la salle dite de *dessin* ne varie guère des autres salles. Quant aux élèves, ils fréquentent le cours d'arts plastiques selon la rigueur d'emplois du temps qui égrènent les enseignements, sans liaison de l'un à l'autre, en une monotone succession.

Au cours de ce premier trimestre scolaire, lors d'un stage académique de formation *liaison musée-école* mené par Michel Motré, professeur détaché auprès du musée de peinture de Grenoble, la décision est prise d'élaborer un Projet d'Actions Educatives **Le musée dans l'école : Il faut enseigner à voir comme on enseigne à lire**, dit Paul Eluard.

## **UN PROJET D' ACTIONS EDUCATIVES : MUSEE - ECOLE**

Pierre Bourdieu et Alain Darbel dans un ouvrage intitulé *L'amour de l'art* (Editions de Minuit 1969); révélaient que :

*... 3 % seulement des visiteurs actuels des musées ont pénétré pour la première fois dans un musée après l'âge de 24 ans, ce qui signifie que les jeux sont faits très tôt et que l'école peut seulement donner aux enfants originaires des milieux défavorisés l'occasion d'entrer dans un musée...*

Sur la base d'un questionnaire emprunté à cet ouvrage, j'interrogeais 153 élèves de 6 classes de 3 niveaux (5ème, 4ème, 3ème) du Collège : *80 % disaient n'avoir jamais visité un musée de peinture et celui de Grenoble n'était connu que de 4 élèves.*

L'enquête détaillée me permettait de mieux comprendre la réalité sociale et culturelle de ces adolescents et de leurs familles et de solliciter le Musée de Peinture de Grenoble dirigé par Pierre Gaudibert pour l'installation pendant quinze jours en mars 1983 de seize œuvres originales dans l'enceinte du lycée.

Co-financée par le Rectorat, le Parc du Vercors, la Commune et les Fédérations de parents d'élèves, cette exposition était constituée de 16 fragments d'une collection traitant de la représentation de l'espace du XVIème siècle à nos jours (Stella, Panini, Gunsett, Ferro, Frühtrunk, Cruz-Díez, Morellet, Max Bill, Druillet, Giraud...). De multiples actions ont marqué cette manifestation : vernissage, cours d'arts plastiques au contact des œuvres, séquences interdisciplinaires pour multiplier les regards, animations pour les écoles du primaire.

Le bilan faisait apparaître que :

*... c'est près de mille personnes qui ont visité l'exposition... Mais plus que dans le nombre des visiteurs, c'est dans l'originalité d'approche des œuvres - permises par un accrochage hors musée, lieu peut-être trop sacralisant - qu'il faut rechercher l'intérêt de cette expérience...*

Par la suite en mai 1983, cinquante élèves de sixième et quatrième prolongeaient cet apprentissage par la visite du Musée de l'Art Brut à Lausanne (ouvrages exécutés par des personnes indemnes de toute culture artistique). En juin, nous passions une journée dans l'exposition de Cremonini au Musée de Grenoble.

Au final, l'enthousiasme et la motivation exprimés par les élèves conduisaient à l'élaboration, cette fois-ci, d'un Projet Pédagogique pour l'année scolaire 1983-84. Dans le même temps, nous entamions la rénovation de la salle d'arts plastiques afin de l'accorder à nos aspirations esthétiques faisant le pari, à l'époque, que : *«L'harmonie de la beauté et de la fonctionnalité devrait susciter chez les élèves le désir et le plaisir de s'engager dans une expérience personnelle de création».*

## **UN PREMIER PROJET PEDAGOGIQUE : 1983 - 1984**

### ***Un aménagement structurel***

Pour remédier au morcellement des horaires et des disciplines, souvent facteur de passivité dans les classes, et afin de prendre davantage en compte le vécu des adolescents à l'école, les enseignements artistiques étaient programmés de la façon suivante : *les trimestres de 12 semaines sont scindés en deux périodes de 6 semaines qui alternent, à raison de deux heures hebdomadaires en continu, la musique et les arts plastiques...*

### ***Une classe de troisième «arts plastiques»***

Cette classe constituée d'élèves motivés devait se conformer à la circulaire ministérielle d'avril 1977 et offrir trois heures hebdomadaires d'arts plastiques. A la rentrée le ministère, sur proposition de l'Inspection générale, validait ce projet en l'intégrant dans une structure «ateliers» expérimentée cette année-là dans deux cents collèges.

Nos objectifs étaient :

L'interdisciplinarité sera au maximum recherchée et les professeurs d'art, de français, d'histoire (entre autres) se retrouveront autour du programme d'histoire de troisième : le monde du XXème siècle. La maîtrise des langages pourrait être l'un de nos principaux objectifs afin de développer la créativité, la communication et la socialisation.

Les arts plastiques privilégieront les expérimentations tactiles pour accorder éducation du sensible et éducation du visible.

L'extension à d'autres moyens d'expression sera encouragée : poésie, jeu dramatique... Quant aux visites d'expositions et de musées, elles entretiendront le besoin de maîtriser de nouvelles techniques et de développer l'imaginaire.

En cours d'année, un voyage d'étude de plusieurs jours constituera un temps fort de réflexion et d'approfondissement des connaissances et des acquis techniques...

### ***Ouverture à la création***

Les 26 élèves de cette classe (dont 21 filles) ont fait en début d'année le choix (presque au hasard) du nom d'un peintre, d'un sculpteur ou d'un architecte parmi une liste de 26 plasticiens contemporains qui s'inscrivaient dans l'étude *Le siècle de Picasso*. Chacun, après avoir reçu une documentation sommaire sur son artiste ainsi que des textes poétiques (avec ou sans rapport avec leur plasticien), se devait d'assumer sa nouvelle identité durant toute l'année scolaire. Après recherches en bibliothèque, visites au musée, les élèves confrontaient leurs démarches et leurs pratiques sous forme d'exposés, de débats, de réalisations plastiques en référence aux œuvres. Cette mise en jeu suscitait un engouement tel que les cadeaux d'anniversaire et de Noël se traduisaient souvent en ouvrages d'art !

Une adhésion collective à la Maison de la Culture de Grenoble qui prenait en charge 80 % de nos frais de déplacements, nous assurait un support et un référent culturel de qualité et constituait le liant de notre interdisciplinarité : soit en préparation aux spectacles, soit par leurs retombées dans le contenu des cours d'histoire, de français ou d'art (ces collègues étant présents et participants aux séquences d'arts plastiques du mercredi matin, deux heures ; et du vendredi matin, une heure).

L'impact des spectacles : *The civil wars* de Bob Wilson et *Kontakthof* de Pina Bausch entre autres fut déterminant dans le désir de mettre en scène notre travail.

### ***Séjours culturels et rencontres avec les acteurs de la création***

La volonté d'ouvrir l'école sur le monde et de travailler au contact des œuvres originales se manifestait par un séjour à Cannes du 5 au 9 décembre 1983. Un voyage d'étude en fin de 1<sup>er</sup> trimestre scolaire cumule l'avantage d'une motivation accrue des élèves au cours des deux autres trimestres. Il importe enfin de dire qu'à ne parler de peinture qu'au travers de reproductions on en mortifie davantage la compréhension ; aussi est-il essentiel d'en venir aux œuvres originales pour en saisir la matérialisation et les actes créateurs qui la sous-tendent.

De Cannes, nous avons travaillé dans les musées Matisse, Léger, Picasso, à la Fondation Maeght, dans les expositions Viallat et Vivien Isnard, puis à Toulon, nous avons rencontré le conservateur du Musée, Marie-Claude Beaud, qui a accepté de répondre aux questions des élèves ce qui fit l'objet de rédaction d'une plaquette. Un travail similaire avait été réalisé en novembre à la Maison de la Culture de Grenoble lors du vernissage de l'exposition de Jacques Monory où celui-ci s'était soumis au questionnement des adolescents.

Un séjour en Italie en juin ; Milan, Padoue, Venise axé toujours sur l'art contemporain mais aussi sur la peinture de la Renaissance amorçait le travail projeté en classe de seconde.

### ***Un nouveau Projet d'Actions Educatives : «Initiation au langage cinématographique»***

*Comment comprendre l'Impressionisme sans traiter de l'émergence de la photographie au XIX<sup>e</sup> siècle ? Comment expliquer le futurisme en ignorant les progrès cinématographiques en 1910 ? Comment décoder les productions du Pop-Art américain ou de la Figuration narrative en France dans les années 1960 en évacuant l'image publicitaire ou vidéo ?*

Nous avons alors sélectionné une vingtaine de courts métrages auprès de la cinémathèque de l'O.R.O.L.E.I.S. (1) à Grenoble en variant les genres, les auteurs, les modes et les techniques afin de procéder à une étude comparée de ces films et

(1) O.R.O.L.E.I.S. : Office régional des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son, 3 rue de Strasbourg à Grenoble.

de réaliser des exercices de découpages séquentiels. Par une découverte de la spécificité de l'écriture cinématographique et une lecture d'images en mouvement nous souhaitons nous préparer à une utilisation ultérieure de matériel vidéo.

### ***Création théâtrale et bilan de cette année***

Lors de sa venue au Lycée en avril, 1984, M. LENGLET, Inspecteur Pédagogique Régional des arts plastiques, écrivait :

*... En début d'année chaque élève a choisi un artiste de l'époque moderne et a peu à peu constitué un dossier personnalisé sur celui-ci. Il y a peu de temps, le professeur a proposé un travail d'équipe inspiré par l'expérience vécue en étudiant les divers artistes. Par groupe de quatre ou cinq ils devaient construire une structure à partir du même nombre d'éléments en bois.*

(Ce travail devait se nourrir de ce que chacun avait relevé comme déterminant dans la création de l'artiste assumé afin de le confronter à d'autres démarches.)

*Aujourd'hui, chaque groupe doit soutenir verbalement sa recherche en présence de deux professeurs qui assistent régulièrement à ces séances. Chaque équipe va présenter successivement sa recherche plastique, répondre aux questions et expliquer sa démarche.*

*Les présentations presque-toutes théâtralisées avec une remarquable efficacité m'ont laissé très impressionné par la qualité et le niveau de la réflexion de ces élèves de 3ème.*

*Quant à l'expression verbale elle a été d'une aisance qui n'est pas un des moindres succès du travail mené depuis le début de l'année...*

Ce parti-pris théâtral peut s'expliquer par la diversité des études menées au cours de cette année et qui ne pouvaient trouver leur unité que dans un montage théâtral : *Les grandes personnes* : textes poétiques, montage audio-visuel, ré-interprétation de situations vues au théâtre ou vécues lors des voyages... L'article de presse régionale est toujours élogieux en ce cas !

Le chef d'établissement, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves réunis au terme de cette année constataient :

- . Une ouverture culturelle et personnelle plus grande.
- . Une meilleure cohérence des disciplines entre elles.
- . Une coordination des exigences didactiques et techniques (maîtrise d'un type de travail, d'un moyen d'expression).
- . Une participation, un dynamisme, une motivation et un épanouissement des élèves.
- . Grâce à tout cela, une relation enseignants-enseignés privilégiée bâtie sur une connaissance mutuelle vraie.

## **UN DEUXIEME PROJET PEDAGOGIQUE : «EMANCIPATION CULTURELLE» 1984 - 1985**

### **Les acquis**

Alors que nous conservions pour le collège la classe *atelier* qui se déplaçait sur un niveau 4ème regroupant en une même classe (à raison de 3 heures hebdomadaires en arts plastiques) 28 élèves volontaires (dont 4 garçons), il nous fallait inventer une nouvelle structure pour les élèves de 3ème passant en 2de et désireux de poursuivre l'expérience.

Bénéficiant d'un établissement scolaire qui réunit les deux cycles, constatant qu'en fin de troisième l'orientation des élèves, à défaut d'être jugée positive, est plus souvent ressentie comme étant la *moins mauvaise*, et la classe de seconde étant dite de *détermination*, nous avons déposé un nouveau projet auprès du Rectorat de l'Académie de Grenoble.

### **Education plastique et culturelle pour une meilleure orientation**

Une participation des trois mêmes enseignants (histoire, français, arts plastiques) à l'université d'été de Doucy : *Méthodologie de la recherche en éducation* permettait de soutenir le projet auprès de la cellule *Recherche et innovation* du Rectorat de Grenoble. A l'issue de la classe de 3ème, chaque élève avait vu ses vœux d'orientation satisfaits par le Conseil de Classe : un élève redoublait sur demande des parents, six autres optaient pour des B.E.P. ou 2ndes spécifiques n'existant pas au Lycée de Villard-de-Lans. Nous insistions alors sur les profits de l'interdisciplinarité qui :

- . réactualise les connaissances,
- . modifie les relations d'enseignement,
- . favorise la création de tous les partenaires,
- . structure la cohésion du groupe classe.

A l'interdisciplinarité, nous proposons d'adjoindre un tutorat d'élèves, des secondes en direction des quatrièmes. Nous maintenions notre liaison avec la Maison de la Culture de Grenoble ainsi que les séjours culturels.

Enfin un Projet d'Actions Educatives intitulé *Approches pédagogiques des œuvres d'art et processus de création* devait soutenir la recherche.

En septembre, la classe de seconde bénéficiait de deux heures d'arts plastiques hebdomadaires augmentées de deux heures en interdisciplinarité. Cette classe regroupait 24 élèves (dont 7 garçons) : 17 étaient issus de la 3ème *atelier* et 7 étaient nouveaux, motivés par le projet.

### **Les réalisations**

Un matériel vidéo acquis grâce aux bénéfices du spectacle *Les grandes per-*

sonnes et à une aide du Foyer Socio-Educatif. Afin de mettre en place le tutorat, les élèves de 4ème se présentaient individuellement devant la caméra et exprimaient leurs motivations et leurs attentes. Après visionnement, les secondes répondaient en se proposant comme tuteur de tel ou tel élève (le lieu d'habitation importait afin de faciliter la connaissance et les aides hors du Lycée).

Dans l'immédiat, les tuteurs prévenaient leurs camarades du fonctionnement des classes : tâches matérielles, méthodes de travail, visites des musées, voyages... Par la suite, ils devaient jouer un rôle difficilement évaluable mais qui se révélait bénéfique par la stimulation des quatrièmes qui se voulaient à hauteur des secondes, par la socialisation rapide des individus et par la cohésion des deux classes.

Si, au cours de l'année précédente, les élèves s'étaient identifiés à un artiste contemporain, cette année 1984-1985, ils devaient inventer une fiction de créateur dont ils livraient les résultats de leur construction (vie et œuvre) sous forme de courts métrages vidéo d'environ trois minutes et en trois états espacés de façon à y intégrer l'évolution des personnes au contact des spectacles, des visites et séjours, des études et travaux menés en classe. En tant qu'enseignants, notre programme s'attachait à cerner, d'une part les premiers actes créateurs de l'homme à la préhistoire et l'apparition des notions d'art et d'artiste ; d'autre part à saisir les grands courants de la pensée et de l'art à la Renaissance au travers d'une cité italienne : Florence.

En décembre, ces études débouchaient sur un séjour en Toscane : découverte des musées et églises de Florence, des fresques de Piero della Francesca à Arezzo ; soirée à l'Opéra de Florence pour la première de *La Traviata* de Verdi mis en scène par Zeffirelli. En mai, la classe de seconde travaillait au Louvre devant les peintures de Poussin, passait une journée à la Fondation Cartier en compagnie de son conservateur Marie-Claude Beaud, visitait l'exposition *Les Immatériaux* au musée Pompidou ainsi que *l'art de la préhistoire* au musée de l'Homme. Deux soirées furent consacrées au théâtre : *L'impresario de Smyrne* de Goldoni à la Comédie française et *En attendant Godot* de Beckett à l'Atelier. Une autre journée de mai ramena les deux classes à Paris pour un travail dans le biennale en préparation de l'année 1985-1986.

Depuis la rentrée de janvier, les 52 élèves travaillaient au montage d'un spectacle issu du séjour à Florence et de l'étude de la Renaissance et intitulé **Opus Benotii** : *En 1459, Benozzo Gozzoli, peintre florentin, élève de Fra Angelico, reçoit commande d'orner les murs de la chapelle des Médicis à Florence d'une procession des Rois Mages... Il se souvient alors du prestigieux cortège conciliaire conduit par Côme l'Ancien, vingt ans auparavant, de Ferrare à Florence...* Le peintre signe son œuvre : *Opus Benotii*. La cellule recherche et innovation du rectorat nous sollicitait alors pour présenter ce travail au C.R.D.P. de Grenoble au mois de mars, lors du forum *Innover pour réussir*.

## ***La réflexion sur l'action***

Malgré un environnement favorable (rôle déterminant du chef d'établissement qui facilite toutes nos actions et aménage au mieux le temps de travail) nous constatons les difficultés à innover de manière parcellaire dans une institution rigidifiée par ses structures et sa hiérarchie qui permet difficilement une autre gestion du temps, la mise en place d'hypothèses de travail différentes, le questionnement des savoirs et de leur acquisition, l'intelligence de douter de son enseignement, de prendre en compte les différences des élèves et de gommer l'autarcisme des disciplines.

Si le professeur d'arts plastiques a le privilège d'inventer son programme au contraire de ses collègues de français ou d'histoire moins avantagés en ce sens, il continue d'enseigner par ailleurs dans trop de classes différentes.

L'interdisciplinarité dans tout ça ne peut être une fin en soi, elle n'est qu'un moyen dont le but serait de favoriser la réussite des élèves. Elle mérite qu'on s'interroge sur ses limites, sur le danger peut-être de modélisation des personnalités : est-ce un véhicule d'acquisition des savoirs plus performant ? Favorise-t-elle la construction de la personnalité et l'émancipation des élèves ?

### ***Coûts et perspectives***

Nous ne saurions conclure sans dire les difficultés à innover avec des moyens financiers limités (une grande part de notre temps et de notre énergie est accaparée chaque année à résoudre ce problème).

Les classes du collège fonctionnent en coopérative d'arts plastiques pour une participation élève de 20 F/année.

Les crédits d'enseignement sont de 1 000 F.

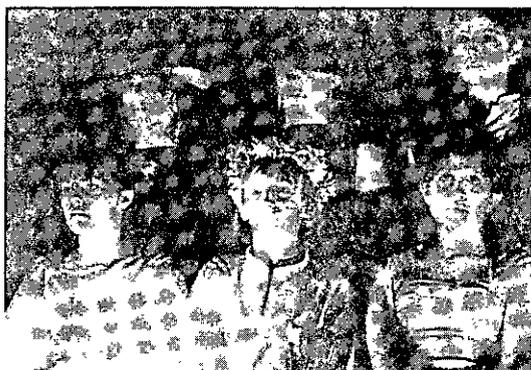
Un Projet d'Actions Educatives apporte une subvention rectorale d'environ 1 500 F, à laquelle s'ajoute la participation variable d'autres organismes sollicités.

Les parents d'élèves retirent un bénéfice de 6 000 F d'une tombola-brocante organisée chaque année dans le village.

Les quelques représentations de notre spectacle se soldent par un crédit de 5 000 F.

La classe *atelier* du collège est subventionnée pour 3 000 F par le ministère.

Enfin nos déplacements sur Grenoble (environ un par mois) sont pris en charge à 80 % par la Maison de la Culture et 20 % par le Foyer Socio-Educatif, qui finance également une partie de nos séjours culturels de la classe *atelier*.



*Lycée de Villard-de-Lans :  
lors des répétitions d'«Opus Benotii».  
(Photos de Pascal Sortais  
et Patrick Scotti)*



Pour l'année 1984-1985, nous avons sollicité 1 500 F de la part des familles; cette somme incluant les spectacles mensuels à Grenoble, un voyage de 5 jours à Cannes et un voyage du même temps à Venise.

Pour l'année scolaire 1985-1986, nous souhaitons d'une part, prendre possession d'un nouvel espace formé de deux salles de restauration et qui délimiteraient deux lieux : un premier consacré au travail gestuel, corporel et théâtral avec possibilité de projections audiovisuelles et cinématographiques ; un second plus axé vers les travaux plastiques et la réflexion théorique par la consultation d'ouvrages et de revues. D'autre part, nous avons défini un crédit d'enseignements artistiques de 120 heures pour chacune des deux disciplines : éducation musicale et arts plastiques, sur la totalité du cursus (6ème à 3ème).

En retenant deux niveaux d'enseignement : un premier formé des sixièmes et des cinquièmes et un second des quatrièmes et des troisièmes (niveaux soutenus par un tutorat des 5èmes vers les 6èmes et des 3èmes vers les 4èmes), nous proposons à chaque élève de suivre 30 heures d'enseignement artistique dans chacune des deux disciplines (permutation en milieu d'année scolaire).

Enfin en cet été 1985, nous discutons avec la Maison de la Culture de Grenoble d'une collaboration avec le groupe Emile Dubois, chorégraphe Jean-Claude Galota, en vue d'un soutien dans nos travaux de création en classes *ateliers* : 3ème et 1ère.

## **CONCLUSION**

Nous réaffirmons notre volonté de rigueur pédagogique dans nos enseignements bien que nous mesurons souvent le peu de distance qui existe entre animateur, éducateur et professeur.

De plus cette tentative se propose par une autre gestion du temps de mettre à profit le peu d'heures accordé à ces enseignements.

Nous croyons avec Pierre Bourdieu que : *Le métier d'enseignant est un métier difficile, parfois pénible et épuisant, qui ne peut être réellement exaltant et efficace que s'il est exercé avec passion et conviction et encore plus en disciplines artistiques !*

Patrick Le Coustumer

## ARTS PLASTIQUES ET TRAVAIL AUTONOME



(Il était une fois un professeur de dessin...)

Que dire de l'arrivée d'un professeur d'Arts Plastiques récemment nommé dans un collège comptant environ mille élèves et soixante-dix enseignants ? Elle passe pour ainsi dire inaperçue. Le nouveau collègue, s'il est pris rapidement en charge par l'administration locale, va voir passer quelquefois plusieurs semaines avant d'être véritablement intégré au corps enseignant.

Les anciens collègues se retrouvent, les nouveaux cherchent des contacts que la bousculade de la pré-rentrée rend difficiles. Accueil par l'équipe de Direction, présentations, distribution des emplois du temps, les classes, les locaux, le règlement intérieur... Le lendemain, c'est la rentrée.

### **Septembre 1981**

Je suis nommée au collège nationalisé de Persan sur le deuxième poste de dessin.

Dès cette première année, je me fixe plusieurs objectifs à atteindre à plus ou moins long terme. Voici les principaux :

- remplacer l'appellation Professeur de *Dessin* par Professeur d'*Arts Plastiques* auprès des élèves, des parents, des enseignants et de l'administration ;
- assister à un maximum de conseils de classe afin de connaître rapidement la population du collège et réciproquement ;
- approfondir la recherche pédagogique sur la base de la situation d'autonomie et accumuler les données sur ce travail.

Je suis la seule dans l'établissement à pratiquer le *travail autonome* et à appartenir à une équipe comprenant à ce moment-là 7 expérimentateurs en Arts Plastiques à l'échelle nationale. Je suis aussi très isolée dans l'ensemble architectural du collège. Aussi, dès les premières rencontres parents-professeurs et plus tard les conseils de classe, j'explique le fonctionnement de mes cours. Je montre les plannings de classe, les fiches individuelles de suivi, celles de projet, les photos d'élèves au travail..., j'invite les parents à venir assister à mes cours.

Le travail que j'effectue avec les deux classes en situation d'autonomie (soit une 3ème et une 6ème) ainsi qu'un *incident* au cours du troisième trimestre finissent de faire connaître le cours d'Arts Plastiques dans l'établissement.

Des élèves de la classe de troisième peignent un mur du couloir attenant à ma salle. Ils trempent leurs mains dans la peinture et les appliquent sur le mur.

Cette réalisation est l'aboutissement d'une démarche plastiquée. De la position assise face à une feuille de Canson format 1/4 raisin avec pour instruments un crayon HB, les petits pinceaux et la gouache comme matériau - comme thème, un cheval - les élèves passent à la position debout et au format d'un drap fixé à un mur puis d'un deuxième drap. C'est l'analyse du premier projet (le cheval à la gouache) et l'apport de documents sur la peinture contemporaine qui ont mis au jour des demandes précises : le travail sur grand format abstrait géométrique puis lyrique avec des outils nouveaux (rouleaux de peintre, brosses, aérographe), des techniques nouvelles (projections, coulures, caches...). Un événement **extra-ordinaire** venait de se produire en classe. Rapidement, il n'y a plus d'espaces disponibles. Les deux toiles sèchent et occupent les deux murs de la salle. L'activité débordante des élèves trouve alors un exutoire ; ils veulent continuer à peindre sur de grands formats et pensent à un mur du couloir.

Leur démarche auprès du chef d'établissement pour obtenir son accord est un succès mais en fait les murs *appartiennent* à la municipalité d'où *l'incident*.

Le projet sera fini. En considération de la motivation nouvelle et profonde des élèves pour un enseignement jusqu'alors mal connu et de la pratique pédagogique de la situation d'autonomie au collège à l'origine de cette transformation, la municipalité accordera dès lors la possibilité aux élèves de réaliser des peintures murales.

### **Décembre 1982**

Nous avons changé de chef d'établissement. Autour d'une classe de 4<sup>e</sup> en échec scolaire va se cristalliser un travail d'équipe ayant pour méthode commune le travail autonome déjà pratiqué en Arts Plastiques dans trois autres classes.

Les cours d'Arts Plastiques en système propositionnel sont mal vécus par les élèves d'une classe de 4<sup>e</sup> et par moi-même.

La classe est difficile à contrôler. Les élèves sont agités, ils oublient régulièrement leur matériel, ils ne finissent pas leurs travaux. Beaucoup de retards et d'absences sont enregistrés. Vivant pour ainsi dire hors du système scolaire institutionnel, ils pensent de plus que *le cours de dessin ne compte pas*, pour reprendre une de leurs expressions familières.

Décembre 82, c'est l'impasse.

Je décide de faire le bilan avec eux de ce premier trimestre. Ils veulent travailler (*sic*) en autonomie, mes cours ne les intéressent pas, ils demandent plus de liberté... Malgré la crainte d'un échec plus grand, j'accepte de modifier le fonctionnement du cours. Nous passons ensemble un contrat qu'ils s'engagent à respecter. J'attends, comme preuve de leur désir réel de travail, qu'ils viennent à la rentrée des vacances de Noël avec un projet élaboré écrit et le matériel nécessaire à sa réalisation.

Janvier 83, tous les élèves ont un projet, leur matériel, certains ont même déjà commencé...

. Décembre 82 en Lettres, c'est aussi l'échec. Le professeur ne compte plus le nombre de 0 pour travail non fait. Les élèves sont très faibles en orthographe-grammaire, en expression écrite et orale. Plus de la moitié de la classe est d'origine maghrébine et de milieu défavorisé.

Le professeur de Lettres et moi-même faisons rapidement le parallèle entre nos cours. Nous arrivons toutes les deux à la même analyse de la situation, aux mêmes conclusions. Nous ne pouvons pas laisser la classe s'auto-détruire ainsi. Je fais part à ma collègue de ma décision de travailler avec eux en situation d'autonomie à la rentrée et je lui explique en quoi cela consiste.

Face à l'urgence de la situation, le professeur de Lettres décide d'adapter son cours en travaillant sur la base du travail autonome dès la rentrée des vacances de Noël.

Nos objectifs sont communs. Les objectifs comportementaux sont prioritaires. Les atteindre rapidement est nécessaire, faute de quoi la phase d'apprentissage deviendrait impossible, tout comme elle l'a été pendant tout le premier trimestre en Arts Plastiques et en Lettres.

- Arrêter l'auto-destruction intellectuelle et sociale des élèves grâce à une méthode qui les responsabilise et les motive.
- Etre très explicite quant à la méthode suivie, aux objectifs à atteindre, aux critères d'évaluation.
- Laisser aux élèves la liberté de faire des choix à l'intérieur d'un programme et de définir leurs propres objectifs.
- Tenir compte des rythmes de travail de chacun.
- Faciliter l'accès aux documents.

Le chef d'établissement est informé de ce projet. Il nous appuie dans notre démarche et facilite notre concertation.

La classe fait les progrès escomptés, surtout dans son comportement. Les élèves sont au cours de l'année de moins en moins agités, il leur arrive de moins en moins d'oublier leur matériel. Ils sont plus motivés et travaillent assez régulièrement.

La situation d'autonomie en Arts Plastiques et en Lettres est bien vécue et commence à avoir des effets positifs dans les autres cours.

**Le 21 Mars 1983** a lieu la journée dite *journée Legrand (1)*. A cette occasion, un groupe de travail se réunit. Il a pour thème *l'autonomie*. Des professeurs intéressés, des parents, des élèves participent à la réunion. Nous faisons le bilan de

(1) Journée qui fut consacrée dans tous les collèges à la discussion du Rapport de M. Louis Legrand, Professeur à l'Université de Strasbourg, présenté à M. le Ministre de l'Education nationale en décembre 1982 et intitulé : *Pour un collège démocratique*.

l'action engagée en Arts Plastiques et en Lettres. Nous élaborons un projet pédagogique sur la base du travail autonome pour l'année scolaire suivante.

Ce projet fera parti du Projet d'établissement voté à l'unanimité le 24 Mars 1983.

*... Le caractère très positif de cette expérience, particulièrement dans le domaine de la responsabilisation des élèves et celui de la lutte contre l'échec scolaire dans les classes en difficulté nous amène à poursuivre cette expérience et à l'étendre à d'autres enseignements que celui des Arts Plastiques.*

*Ce projet autonomie serait l'an prochain conduit sur quatre classes (une 5ème et une 3ème en situation d'échec scolaire, deux 4ème d'un niveau moyen ou satisfaisant). Deux professeurs de lettres, deux professeurs de dessin désirent conduire d'une manière assez poussée un enseignement fondé sur l'autonomie dans ces classes, deux professeurs de mathématiques, deux professeurs d'anglais, deux professeurs d'histoire comptent faire progressivement entrer les méthodes de l'autonomie dans leur enseignement pour ces quatre classes.*

*Il s'agirait principalement de partir de la motivation de l'élève qui le conduit à un projet individuel ou de groupe dont il définit le but et la réalisation dans le temps. La difficulté sera de parvenir à lier la notion d'autonomie et celles des programmes ou d'évaluation des connaissances et de la méthodologie.*

L'élan donné par la méthode du travail autonome pratiquée en Arts Plastiques va créer une dynamique dans le corps enseignant et trouvera de la part de notre chef d'établissement, de la municipalité et des parents l'écho nécessaire. Tout va alors s'enchaîner logiquement.

18. 10. 83 : je coordonne le travail de l'équipe et organise une première rencontre avec les parents des classes concernées par la méthode. Chacun dans sa discipline explique le fonctionnement de ses cours. Un texte en Arts Plastiques et un en Lettres sont distribués.

28. 01. 84 : 2ème rencontre. Un bilan intermédiaire est fait à cette occasion. Nous exposons des travaux en cours de réalisation ou déjà terminés ; nous montrons les plannings de classe, les fiches de route, les fiches d'évaluation.

M. le Maire et Conseiller Général assiste à notre réunion.

23. 03. 84 : Réunion du Conseil d'Etablissement. Le projet autonomie se poursuivra en 84-85. Le projet d'établissement engage les équipes pour les cinq ans à venir.

Avril 84 : je réalise un film vidéo sur le vécu des classes en situation d'autonomie dans toutes les disciplines.

27. 04. 84 : Intervention *sauvage* au Collège de Sarcelles.

du 16. 06. 84 au 22. 06. 84 : Exposition de travaux réalisés en situation d'autonomie dans toutes les disciplines, à la Maison des Jeunes et de la Culture de Persan.

Je montre en continu le film vidéo. Des membres du Conseil municipal et M. le Maire viennent à l'exposition.

### **Septembre 1984**

Le collège de Persan est centre de formation pour le Travail Autonome dans l'Académie de Versailles. Moi-même, professeur d'Arts plastiques, et un professeur de Lettres de l'équipe, sommes formateurs et animons des stages.

. Cinq classes fonctionnent sur la base du Travail Autonome. L'équipe comporte onze enseignants.

. Nos objectifs restent communs : nos efforts portent plus particulièrement sur les critères d'évaluation et sur les moyens de cette évaluation. La concertation a lieu tous les quinze jours.

. Je réalise un deuxième film vidéo plus *théorique* en Lettres.

15. 01. 85 : L'équipe rencontre les parents et élabore pour cette occasion une plaquette réunissant tous nos textes.

27. 03. 85 : Carrefour des collèges en rénovation à l'École Normale de Cergy ; je présente avec ma collègue de Lettres le Travail Autonome au collège.

23. 04. 85 : Je participe à un stage au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres pour la même raison.

13. 05. 85 : J'apporte mon concours à un stage de formation au Centre départemental de documentation pédagogique de Bobigny.

23. 05. 85 : Table ronde enregistrée en vue d'un article pour les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A.). Au Conseil d'Établissement du 07. 06. 85 je présente le bilan de l'action engagée.

22. 06. 85 : Grande fête au collège. Une salle est réservée au groupe.

Si le cours propositionnel faisait éclater la notion de *cours de dessin* par l'apport des Arts Plastiques, c'est la pratique de la situation d'autonomie en Arts Plastiques qui a littéralement pulvérisé les cloisons bi et tri-dimensionnelles du collège. La méthode du travail autonome, tout en réaffirmant la didactique propre à chaque discipline, a agit comme catalyseur. Cela ne s'est pas fait sans heurts, car c'est avec beaucoup d'étonnement, de l'inquiétude et une part d'incompréhension que la population d'un collège découvrait ce grand domaine oublié des Arts Plastiques et le rôle qu'il peut jouer au sein de l'Éducation nationale.

Martine Cabanel

## LA CREATION DES ATELIERS D'ARTS PLASTIQUES AU COLLEGE



*Les ateliers d'arts plastiques sont un fait nouveau et probablement déterminant pour l'avenir de l'enseignement des arts plastiques au collège, et ceci à un niveau de scolarité qui touche aujourd'hui plus de deux millions et demi d'élèves.*

*C'est à la rentrée scolaire de 1983 qu'ont été créés les premiers ateliers d'arts plastiques. Au nombre de 200 au départ ils sont devenus 300 à la rentrée 1984 et 425 à la rentrée 1985. En atteignant à peu près le dixième du nombre des collèges, ils constituent désormais une masse significative et l'on peut commencer à s'interroger sur leur développement et sur la rénovation qu'ils sont susceptibles d'apporter.*



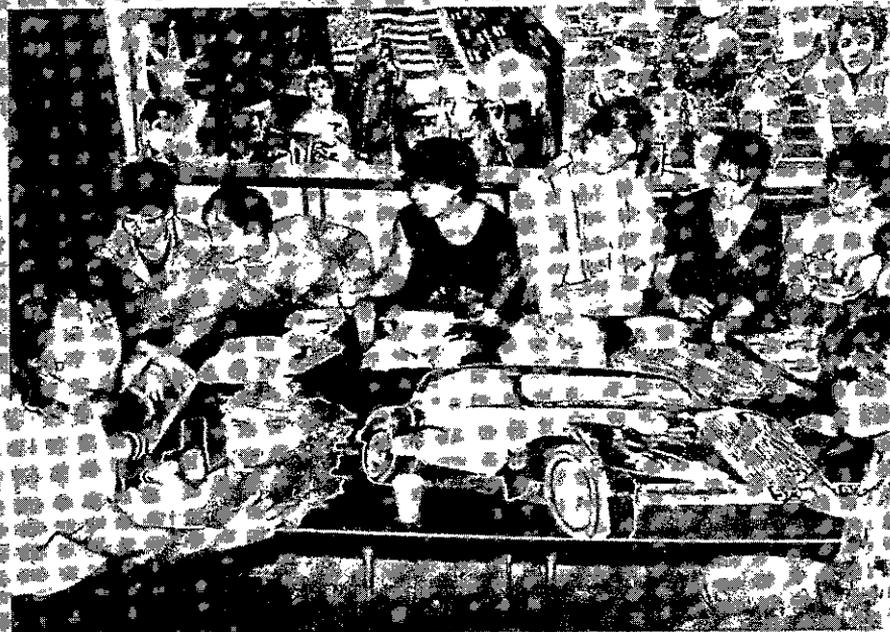
Préalablement, et aussi sommairement que ce soit, il est nécessaire de faire apparaître sur quel fond se pose la question des ateliers afin de mieux saisir les enjeux qu'ils représentent.

Rappelons que l'enseignement des arts plastiques est obligatoire au collège et s'effectue à raison d'une heure hebdomadaire à tous les niveaux de la 6ème à la 3ème. Pour les classes de 4ème et de 3ème auxquelles s'adressent les ateliers, on retrouve inchangée la condition horaire qui était celle des années 1940.

Or, si l'horaire est demeuré stable des transformations importantes, radicales, se sont produites dans cet enseignement, l'ont métamorphosé en lui faisant accomplir le passage de l'enseignement du *dessin* à l'enseignement des *arts plastiques*. Les années 1970 ont été fertiles en actes décisifs, tant du point de vue institutionnel, avec la création des U.E.R. d'arts plastiques et une formation universitaire pour les enseignants (création d'un C.A.P.E.S. et d'une agrégation d'arts plastiques), que du point de vue des pratiques. Pour ces dernières, l'aspect tout à fait novateur a été de restituer, dans les classes avec les élèves, les processus de la création artistique et de favoriser la rencontre avec l'art contemporain.

On peut donc saisir l'extrême contradiction entre la transformation profonde de cet enseignement, devenu un enseignement nouveau et dynamique, et sa condition institutionnelle inchangée notamment du point de vue de l'espace accordé. Le temps d'enseignement, à ce niveau de classes concernées par les ateliers, est resté immuablement fixé depuis près d'un demi-siècle à une heure hebdomadaire (et même abaissé à 55 minutes), l'espace concret du travail est toujours la salle de classe peu ou pas spécialisée et de surface identique aux salles de cours usuelles ; l'espace de rangement le plus souvent absent, le mobilier, confirment le constat : **l'enseignement des arts plastiques s'exerce et fonctionne dans un espace prévu autrefois pour l'enseignement du dessin**, tel qu'on le pratiquait, soit globalement l'enseignement d'une technique s'adressant à des élèves assis et travaillant sur des feuilles de papiers de petits formats.

## LES ÉLÈVES DU C.E.S. DE VILLENEUVE : « On se fait une toile ? »



C'était la dernière séance de l'année, pour une dernière mise au point. [Photo Diane Richard]

Ils avaient une place privilégiée à l'exposition du centre culturel municipal, et ils le méritaient bien : pendant toute l'année, à raison de trois heures par semaine, le mercredi matin, 18 élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> ont exprimé leur amour du cinéma en peignant trois fresques sur le septième art, tendance américaine et française.

Sous la direction de M. Alain Bianchiéri, leur professeur d'arts plastiques, ils ont constitué un atelier optionnel, expérience lancée cette année en France (il en existe 200, dont 2 pour le Var - Fréjus et Cogolin) par l'Education nationale, afin de développer le sens artistique des élèves.

Expérience concluante, les jeunes de Villeneuve, après avoir réalisé un panneau représentant Fréjus en 1920, qui est exposé à l'entrée de la cantine, se sont lancés dans les portraits des stars du grand écran : sans se faire de cinéma, ils ont dépeint, à leur manière, les deux tendances américaines.

D'un côté, les anciens, avec Marilyn, Cooper, Bogart et James Dean en bonne place, sur fond d'Hollywood, de l'autre devant les gratte-ciel en contre-plongée, ce sont Travolta, Stallone, Newman et Redford qui posent sous l'œil dominant de Mad Max.

Leur technique de peinture, l'équidistance. A partir de diapositives noir et blanc projetées sur des contre-plaques, ils ont peint les valeurs égales de la même couleur, qui en jaune, qui en vert ou en bleu, chaque artiste étant séparé des autres par un liseré blanc.

A tout seigneur, tout honneur la dernière toile représente le cinéma français, avec une traction avant qui éclate au premier plan, devant les durs du « polar » bien de chez nous : Delain, Bébel, Montand ou Ventura, entourés de la B.B. nationale, de Casque d'or alias Simone Signoret, et de Catherine Deneuve.

Devant cette preuve éclatante de talent, nul doute que l'expérience sera renouvelée l'année prochaine.

# Collège César-Franck d'Amiens : les arts plastiques créent une autre vie



## La création d'un grand vitrail

Au collège César-Franck d'Amiens (l'un des douze de la Somme et l'un des six de l'académie), l'enseignement des arts plastiques est confié par M. Aloy, professeur d'admission, à deux volontaires de quatrième et de troisième, le mercredi matin et quelquefois après le repas de midi. Il

s'agit de l'œuvre normale d'enseignement artistique.

Trois cent cinquante élèves fréquentent librement les ateliers les lundi, mercredi, vendredi et samedi. Ils rencontrent des artistes et des artisans, et ils réalisent des œuvres. Dans le grand atelier, ils réalisent une œuvre collective inspirée par les confits du monde et la vieillesse (mais une autre partie sera plus optimiste). Ce travail

est commencé par une bande dessinée. Sur les murs, les élèves se déplacent dans de larges accords de couleurs et de formes dynamiques.

Dans la salle, à deux élèves créent un grand vitrail dont ils ont dessiné le projet et la maquette. Ils emploient les méthodes traditionnelles des verriers, avec les verres colorés et le plomb qui, après les figures et les espaces, donne

## Une immense fresque inspirée par les confits du monde

l'on compte plus de dix nationalités différentes). De telles fresques sont réalisées traditionnellement le long des allées.

Avec cet atelier d'arts plastiques, un autre état d'esprit prend naissance au collège César-Franck. Une auto vie s'épanouit.

P. RAPP  
Photos J. ALMEDA

En dépit de cette condition dissuasive les professeurs se sont acharnés, et s'acharnent encore, à enseigner les arts plastiques, discipline consommatrice de matériaux, de moyens, d'espace et de temps. Beaucoup y parviennent au prix d'adaptations permanentes et d'inventions infinies. Ils réussissent, dans les locaux non prévus pour cela, avec trop d'élèves (500 par semaine, en moyenne) et un temps notoirement insuffisant, à réaliser un enseignement qui réponde aux attentes et à son intitulé «arts plastiques». Mais il semble qu'aujourd'hui soit partagé par tous le sentiment de parvenir à un point limite dans l'adaptation au cadre offert. Ceci provoqué, ou accru, par le développement des technologies nouvelles, vidéo, cinéma, photo, informatique graphique, qui par l'image intéressent bien évidemment le plasticien et rencontrent auprès de lui un grand succès. Or, leur mise en œuvre, les manipulations qu'elles nécessitent généralement sont difficilement compatibles avec les 55 minutes de cours hebdomadaires prévus pour une classe entière.

Au moment de la rénovation des collèges, dans un temps où les choses bougent et se transforment pour préparer l'avenir, il importait de trouver des solutions à cette situation afin que l'enseignement des arts plastiques au collège continue à se réaliser et à se transformer lui-même pour répondre aux besoins nouveaux ; il importait particulièrement d'élargir l'espace accordé, chose difficile compte-tenu du nombre de disciplines enseignées au collège et de la saturation des emplois du temps des élèves.

Les ateliers d'arts plastiques, tels qu'ils ont été conçus (voir plus loin), venant s'ajouter au cours usuel, faisant système avec lui, sont une réponse. Cette réponse était nécessaire, elle est bienvenue et pour l'instant prometteuse.

### **APPARITION DE LA QUESTION DES ATELIERS**

C'est en 1975 qu'apparaît pour la première fois, dans le texte intitulé *pour une réforme du système éducatif* du ministre de l'Éducation, la possibilité de mettre en place au collège des activités venant s'ajouter à l'horaire obligatoire. On peut lire, dans l'organisation du cycle commun des classes de 6ème et 5ème :

*L'horaire comportera 25 séquences ; peuvent s'y ajouter des activités sportives complémentaires de l'horaire obligatoire, des activités dirigées, etc.*

Ce que l'on peut remarquer c'est que dans ce texte il s'agit d'activités qui concernent plusieurs disciplines sans mention spéciale pour les disciplines artistiques.

Ce n'est que plus tard, avec l'arrêté du 14 mars 1977 et la circulaire du 29 avril 1977, que référence est faite au domaine artistique et qu'apparaît le terme *atelier* :

*Dans la mesure où les établissements pourront les assurer, des activités optionnelles compléteront l'enseignement de base donné dans les domaines de l'éducation artistique, manuelle et technique (séance de travaux pratiques et de création concrète : chorale, orchestre, atelier de dessin, de sculpture, de vannerie, de sérigraphie, de photo, de cinéma, etc danse classique, préparation de représentations théâtrales, etc).*

et pour la circulaire : *Des ateliers de travaux pratiques (activités vocales et instrumentales, dessin, peinture, sculpture, art dramatique, danse, etc) devront se développer dans tous les collèges à mesure que les possibilités s'en découvriront, en vue d'offrir, dans le cadre d'options spécialisées (deux heures hebdomadaires), des possibilités importantes d'approfondissement des techniques et d'expression de la créativité. Ces heures d'activités complémentaires soutiendront heureusement pour les élèves intéressés, la formation esthétique générale prévue par le tronc commun ; elles pourront entrer dans le décompte du service du professeur.*

Les moyens alors envisagés pour la création d'ateliers concernent uniquement les heures, les crédits de fonctionnement ne sont pas évoqués. Le ministre dans un discours fait à Sèvres, le 2 mai 1977 aborde la question des moyens en heures :

*J'ai précisé aux recteurs, qu'en aucun cas, la nouvelle organisation par classe de 24 élèves non dédoublable ne devait se traduire par une diminution des moyens mis en place et par conséquent, il pourra se faire que dans beaucoup d'endroits la nouvelle organisation par classe de 24 élèves laisse un horaire professeur disponible. Cet horaire professeur peut être utilisé à la disposition du chef d'établissement - les instructions sont données en ce sens - soit pour le dédoublement de certaines classes (même de 24 élèves) si le besoin s'en fait vraiment sentir, soit, c'est la solution que je préférerais, l'utilisation du reliquat disponible en heure professeur pour ces ateliers optionnels et qui sont complémentaires de la formation de base, et je souhaiterais beaucoup que cette année on puisse voir apparaître, en 6ème, un certain nombre d'heures complémentaires consacrées à tel ou tel atelier artistique utilisant les possibilités libérées par l'organisation nouvelle.*

On a pu constater que cette possibilité d'utiliser le reliquat d'heures disponibles dans les collèges ne s'était pas traduite par des créations d'ateliers d'arts plastiques. A défaut d'une mesure d'affectation précise en direction des enseignements artistiques les choix se sont effectués différemment.

En conclusion, aucun texte d'application n'étant paru permettant d'affecter des moyens spécifiques, en heures et en moyens de fonctionnement, pour la création de ces activités complémentaires, seuls quelques rares ateliers ont pu voir le jour. Néanmoins la question des ateliers était désormais présente et accueillie favorablement par les professeurs d'arts plastiques qui en avaient fait par la voie de leur association, depuis 1975, l'une de leurs revendications.

### **CREATION ET MISE EN PLACE DES ATELIERS**

C'est enfin à la rentrée de 1983 que sont effectivement créés et mis en place les premiers ateliers d'arts plastiques au collège. Il faut y voir l'un des effets de l'action que conduit la Mission des enseignements artistiques au ministère de l'Éducation nationale [1].

Une note du 25 juillet 1983, émanant conjointement de la Direction des collèges et de la Mission des enseignements artistiques informe les recteurs de la création des ateliers :

*Dans le cadre des mesures arrêtées par le gouvernement en faveur des enseignements artistiques et dont l'essentiel a fait l'objet d'un communiqué à l'issue de conseil des ministres du 9 mars 1983, il a été décidé que des ateliers d'arts plastiques seraient créés dans 200 collèges où ils constitueront un élément important de rénovation pédagogique et de développement artistique.*

*Il est précisé qu'ils seront dotés de trois heures supplémentaires hebdomadaires et de trois mille francs pour leur fonctionnement. Ils seront ouverts aux élèves volontaires des classes de 4ème et de 3ème et placés dans la semaine de telle sorte qu'ils soient facilement accessibles aux élèves intéressés.*

Leur orientation pédagogique se dessine à travers les textes. Ils devront constituer un élément important de rénovation pédagogique et de développement artistique. Lors de la première mise en place des ateliers quelques-uns des éléments de cette rénovation sont précisés par l'Inspection générale aux professeurs d'arts plastiques : *actions pluridisciplinaires, ouverture sur l'extérieur, contact élargi avec le monde des arts, projets d'une certaine envergure.*

Quant à la méthode, qualifiée de *type atelier*, elle se propose surtout comme une stratégie de rupture avec le cours : *utiliser ces ateliers autrement que pour des cours traditionnels* [2].

Dans la note du 25 juillet portant création de 200 ateliers il s'agissait d'une première tranche. Un développement était prévu.

Les trois premières années attestent l'action de développement prévu puisque les ateliers sont progressivement passés de 200 à 425 à la rentrée de septembre 1985.

## **UN PREMIER BILAN**

Afin d'éclairer l'action de développement en cours un bilan apparaissait nécessaire. Pour cela un questionnaire a été envoyé aux 200 professeurs d'arts plastiques responsables de ces ateliers.

Le dépouillement, le traitement et l'analyse ont été assurés à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (I.N.R.P.) par la cellule de recherche en arts plastiques.

Les remarques qui suivent se fondent sur une partie de ce travail.

Tout d'abord, et peut-être essentiellement dans une première phase, ce qu'il convient de remarquer c'est le succès rencontré par ces ateliers tant auprès des élèves que des professeurs et de l'opinion.

La fréquentation, pour des ateliers optionnels qui s'adressent rappelons-le à des élèves volontaires, a été importante, avec une moyenne de 22 élèves, bien que les conditions d'accès n'aient pas été toujours favorables (l'emplacement de l'ate-

lier par rapport à l'emploi du temps des élèves), ce qui montre bien que les ateliers répondent à une demande et qu'ils ont été favorablement perçus.

Cette fréquentation, d'ailleurs plus importante pour les élèves de 3ème que de 4ème, remet en question l'idée courante d'une certaine démotivation des élèves de 3ème et montre que la proposition d'un autre système d'enseignement permettant à l'adolescent une plus grande autonomie et une plus grande responsabilisation a trouvé un écho.

Quant aux professeurs, on peut simplement souligner que l'implantation des premiers 200 ateliers, puis leur développement à 300 et 425 n'a pu se faire qu'avec leur participation volontaire étant donné que les ateliers ne leur sont pas imposés. Compte tenu de la lourdeur du service des professeurs d'arts plastiques et de leur tâche (avec 500 élèves), alors que la moitié des ateliers a été assurée en heures supplémentaires, on peut mesurer à quel point cette création répond chez eux à une demande.

Enfin, dès la première année, l'accueil de l'opinion a été positif, si l'on en juge les échos particulièrement favorables de la presse. Cette répercussion est à mettre en relation avec les expositions et la diffusion des productions qui se sont faites dans plus de la moitié des cas. On trouve là un aspect de l'ouverture souhaitée avec des conséquences pour l'avenir dans la mesure où il importe que soit offert, au public et aux responsables, dans les départements, la possibilité de modifier leurs représentations quant à l'image de l'enseignement des arts plastiques.

Cet accueil positif on peut le comprendre en observant le très grand nombre de domaines et de secteurs artistiques abordés par les ateliers d'arts plastiques. La diversité des productions est à la mesure de l'étendue et de la richesse du champ artistique et constitue un élément susceptible de communiquer une image positive au public : audiovisuel avec vidéo, cinéma, photographie, informatique graphique, expression graphique et picturale, architecture et urbanisme, environnement, aménagement intérieur, théâtre, sculpture, gravure...

Outre l'ouverture à la diversité des formes artistiques et des pratiques, ce qui a probablement retenu l'attention et suscité un intérêt, et qui correspond à une demande formulée dans les textes, ce sont les *projets d'une certaine envergure*. Citons parmi ceux-ci les nombreux projets de très grands formats tels les *muraux* qui représentent à eux seuls 17 % des projets.

Sans sous-estimer les difficultés, en particulier celles qui touchent à l'emplacement de l'atelier dans la semaine afin qu'il soit accessible aux élèves intéressés, il est possible d'affirmer que le démarrage des ateliers s'est fait d'une manière positive. Le succès obtenu était un point capital, nécessaire pour une dynamique de développement. Ainsi il est permis d'envisager l'avenir.

## **LES PERSPECTIVES**

Dans son allocution du 18 avril 1985 sur les enseignements artistiques, le

ministre de l'Éducation nationale a précisé que les enseignants d'arts plastiques pourraient intégrer, dans leur service statutaire, trois heures d'atelier. Cette mesure a été effective à la rentrée 1985.

Les nouvelles instructions officielles pour le collège, mises en application à la rentrée 1986, incluent les ateliers : *ouverts à des élèves volontaires de quatrième et de troisième en plus de l'horaire obligatoire, (ils) se caractérisent par un type de relation différent entre professeur et élèves. Lieux d'enseignement, ils répondent pleinement aux objectifs de l'éducation plastique ; mais bénéficiant d'un autre horaire et d'espaces différents, ils rendent possible un contact élargi avec le monde des arts, la réalisation de projets d'une certaine envergure, la diversification des pratiques.*

Ces deux dispositions institutionnalisent les ateliers d'une manière cohérente.

La possibilité d'intégrer leur horaire au service des enseignants signifie que les ateliers, tout comme les cours, sont un lieu d'enseignement à part entière. La place qui leur est faite dans les instructions officielles confirme ce statut.

De plus, l'intégration au service, qui était une demande des enseignants, ménage les perspectives. Il devenait difficile, hasardeux, d'envisager le développement des ateliers sur le principe exclusif des heures supplémentaires.

Enfin, par l'inclusion des ateliers dans les instructions officielles, sont élargies à l'ensemble des professeurs d'arts plastiques les instructions qui, lors de la première mise en place des ateliers, n'étaient adressées qu'aux seuls 200 professeurs chargés de leur conduite. C'est dire que les ateliers sont maintenant inscrits dans la conscience de chacun et de ce fait potentiellement présents sur tous les terrains.

A la rentrée de 1985 un élément supplémentaire est intervenu : 35 ateliers ont été officiellement spécifiés en ateliers de photographie et 25 l'ont été en architecture [3]. Une collaboration avec le ministère de la Culture pour les premiers et le ministère de l'Urbanisme et du logement pour les seconds doit permettre à ces ateliers de bénéficier d'apports extérieurs en compétences spécifiques, et en particulier d'interventions de professionnels sur la base d'un projet conçu avec l'enseignant.

Cette spécialisation correspond à deux des axes de la politique du ministère de l'Éducation nationale en matière d'enseignement artistique : **rénover**, en prenant en compte l'évolution des arts contemporains, **diversifier**, en élargissant l'éventail des domaines enseignés [4].

Les trois faits qui viennent d'être mentionnés : intégration des heures au service, inclusion dans les instructions officielles, spécialisation, sont intervenus lors de la troisième année d'existence des ateliers. On constate donc une situation évolutive. Elle se caractérise par un renforcement de la prise en charge institutionnelle et l'affirmation d'une orientation générale dont le souci est celui de la qualité de l'enseignement en relation avec l'art contemporain.

Mais, dans l'édification de ces perspectives propices au développement des ateliers, intervient un événement qui pose de nombreux points d'interrogations. Il s'agit de la décentralisation en 1986.

Jusqu'à la fin de l'année 1985 les ateliers bénéficiaient de crédits de fonctionnement qui leurs étaient affectés par l'administration centrale. A partir du premier janvier 1986 ces crédits ont été transférés aux départements avec l'ensemble des crédits des collèges et chaque collectivité reste libre d'affecter aux arts plastiques les sommes qu'elle juge nécessaire d'y consacrer.

L'intérêt des ateliers doit donc être perçu par les collectivités mais en premier lieu par les chefs d'établissements qui dans leurs prévisions de dépenses jugeront bon d'intégrer les ateliers.

Il est donc clair que chaque atelier pour obtenir les moyens financiers de son fonctionnement (hors les dépenses de personnel) est tenu d'apparaître aux yeux de tous comme un bien commun, ceci par la nature et la qualité de ses activités et par l'impact dans la vie de l'établissement. Cette condition implique que les enseignants responsables d'ateliers situent désormais leurs actions dans un espace de communication qui est l'espace éducatif élargi à l'ensemble des partenaires du collège.

La nouvelle donnée sera-t-elle incitatrice pour les enseignants et constituera-t-elle un facteur évolutif pour l'enseignement des arts plastiques ?

Inversement, les diverses instances - collectivités, chefs d'établissements, conseils d'administrations des collèges - sauront-elles, au moment des choix réels, donner aux arts plastiques les moyens nécessaires à leur évolution et à leur rénovation en cours ?

On le voit, il s'agit d'une épreuve de vérité s'adressant, aussi bien aux professeurs d'arts plastiques auxquels il est demandé de faire la démonstration de leur capacité à rénover l'enseignement des arts plastiques, qu'aux différents responsables chargés de la vie et du fonctionnement pédagogique du collège, et en particulier aux élus des collectivités.

Les premiers, au cours des trois premières années de fonctionnement des ateliers, ont commencé à apporter des réponses en accord avec les attentes, nul doute que les seconds, face à leurs nouvelles responsabilités, auront à cœur de ne pas rester sans réponse.

\*

Les ateliers d'arts plastiques, récemment créés au collège, sont un plus, et non une simple adjonction ou une juxtaposition au cours. Il est bien demandé, dans l'un des textes d'orientation, d'utiliser ce plus « autrement que pour des cours traditionnels à horaires renforcés » ; il n'est pas demandé que ce plus soit un espace hétérogène au cours...

C'est bien cela qui est en jeu avec les ateliers, la nature de ce plus et la

manière dont il convient de s'en saisir pour rénover l'enseignement des arts plastiques au collège, dans son ensemble, cours et atelier.

Aux enseignants d'imaginer, d'inventer les relations, les jeux, entre l'obligatoire et l'optionnel, et non d'installer un triste partage entre «exercices» et «réalisations».

Si l'atelier a bien pour nécessité de s'articuler au cours, de trouver les modalités de relations (ne sont-ils pas les mêmes élèves ? n'est-ce pas le même professeur?), il présente l'avantage, par la souplesse qu'il autorise, d'offrir d'autres possibilités d'articulations, notamment avec des partenaires extérieurs, pour se nourrir de l'apport des professionnels, artistes, techniciens, pour rencontrer d'autres démarches. Les ateliers de photographie avec le ministère de la Culture, ceux d'architecture avec le ministère de l'Urbanisme et du logement, en sont déjà des exemples qui s'expérimentent.

Le succès obtenu par les premiers ateliers, qui se sont engagés dans la voie de rencontre avec les pratiques de l'art contemporain, a permis de constater une forte demande. Il a été perçu que le collège, par l'atelier, sous la responsabilité du professeur d'arts plastiques, avait la possibilité d'y répondre.

Cet aspect est fondamental. Il suffit de songer au très grand nombre de collèges de campagne et de montagne, loin des centres, isolés, et par là défavorisés culturellement, pour que cette possibilité de formation artistique plus approfondie, que peut proposer le collège, devienne un devoir pour tous.

Actuellement les ateliers sont de création récente, cela signifie qu'ils ont encore besoin de temps, pour s'implanter plus solidement, pour faire valoir leur rôle au sein des collèges. C'est au prix de cette reconnaissance qu'ils obtiendront les crédits nécessaires à leur fonctionnement et que de nouveaux ateliers pourront être ouverts afin que la rénovation attendue s'accomplisse avec l'ampleur nécessaire.

Gilbert Pélissier

## NOTES



- [1] La mission des enseignements artistiques (M.E.A.) dont le chef de Mission est Monsieur Baqué joue un rôle d'animation et de coordination des actions menées par toutes les directions du ministère de l'éducation nationale dans le domaine des enseignements artistiques. Elle assure la représentation du ministère auprès des instances et partenaires extérieurs.
- [2] Lettre de l'inspecteur général Monsieur Becmeur adressée aux inspecteurs pédagogiques régionaux en date du 6 septembre 1983.
- [3] *Atelier de photographie* : Les ateliers de photographie, au nombre de 35, ont été créés à la rentrée de 1985. Ils sont conçus sur le même modèle que les ateliers d'arts plastiques non spécialisés, comme eux ils disposent d'une plage hebdomadaire de 3 heures ouverte aux élèves volontaires des classes de 4ème et de 3ème et disposent de 1 000 francs de crédits de fonctionnement par trimestre.

Le ministère de la culture participe, d'une manière conjointe, à cette action de diversification des arts plastiques au collège. Il est associé au fonctionnement des ateliers, notamment par l'apport de compétences professionnelles. A cette fin un organisme culturel spécialisé dans le domaine de la photographie est appelé à collaborer avec le professeur d'arts plastiques responsable pédagogique de l'atelier.

Le ministère de la Culture contribue, également, aux actions de formation à l'adresse des professeurs responsables des ateliers.

*Ateliers d'architecture* : 25 ateliers d'architecture, eux aussi conçus sur le modèle des autres ateliers, avec les mêmes conditions, ont été créés à la rentrée de 1985.

Les ateliers d'architecture répondent aujourd'hui à un intérêt, qui apparaît de plus en plus fortement, de la part du public pour l'architecture. Sous l'effet de multiples facteurs la sensibilité contemporaine à l'égard du phénomène artistique a considérablement évolué et n'est plus quasi-exclusivement fixée comme autrefois sur les œuvres bidimensionnelles (particulièrement la peinture). Un regard et un intérêt nouveaux sont portés aujourd'hui à l'architecture, en particulier dans ses aspects artistiques et esthétiques.

- [4] Allocution de Monsieur Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Education nationale, le 28 avril 1985 :
- un troisième axe de la politique poursuivie en matière d'enseignements artistiques est de «les développer ce qui signifie d'abord les assurer, autant que possible, partout où ils sont obligatoires et notamment à l'école et au collège».

## L'ATELIER : DE L'ARTISANAT A L'ART



### CHANTIER

#### *Les pièces maîtresses du problème*

Depuis 1963, depuis plus de vingt ans donc, je suis enseignant en Arts Plastiques ; les dix premières années j'ai professé dans un établissement d'enseignement (secondaire) général : premier et second cycles d'un lycée de province situé, à l'époque, au nord de l'académie de Paris.

J'ai assuré, chaque année, vingt heures de cours en tant que professeur certifié et mon action pédagogique était destinée à toutes les classes, de la sixième à la terminale.

C'est à cette époque que j'ai compris la nécessité de réfléchir plus avant sur la relative spécificité d'un (ou de) l'enseignement en Arts Plastiques. Cette réflexion sur ma pratique fut stimulée par l'activité d'un collègue dont la spécialité était, notamment, de faire découvrir à ses élèves - qui étaient aussi les miens parfois - le domaine des Travaux Manuels Educatifs. Nous occupions alternativement la même salle, aussi voyais-je les réalisations qu'il faisait faire ; elles appartenaient à un genre identique à celui dans lequel s'inscrivaient les travaux de mes propres élèves : il s'agissait, dans l'un et l'autre cas, d'objets matériels observables, fruits d'une production individuelle ou collective.

Par la suite, la nature de son enseignement fut définie, officiellement, comme Education Manuelle et Technique (E.M.T.) . Cette appellation nouvelle me parut fort juste, elle faisait apparaître plus clairement encore, l'ambiguïté que l'E.M.T. entretenait avec ma pratique d'enseignant en Arts Plastiques dont la visée, institutionnellement reconnue, était, prioritairement, l'éducation artistique des enfants et adolescents.

D'ailleurs, certains collègues de ma discipline avaient tendance à assimiler Education Artistique et Education Manuelle et Technique arguant du fait que celle-là comportait ce que celle-ci mettait en exergue, à savoir : l'instauration d'objets obligatoirement manufacturés c'est-à-dire faits main.

Le terme *technique* pouvait en l'occurrence renvoyer à *art* (une des significations possibles du terme grec *tekhnê*) pris alors dans le sens de *fabrication* ou plutôt de *facture* ; ce faisant, *technique* glissait vers *poïétique* (en grec *poïein* désigne le *faire*) par le biais du mot *facture*, dérivé du verbe français *faire*, lui-même rejeton du verbe latin *facere*.

L'assimilation fâcheuse de mes collègues enseignants d'Arts Plastiques, me semblait d'autant plus préjudiciable à la définition de notre champ commun d'inter-

vention - les Arts Plastiques - qu'il ne manquait pas d'enseignants du côté de l'Education Manuelle et Technique pour considérer que le domaine de l'Art leur était, aussi, destiné.

Vaine querelle de territoires, de savoirs et de pouvoirs au sein d'une même institution d'enseignement général, relevant d'un même ministère ?

J'avais personnellement ressenti le stage obligatoire de Travaux Manuels que je dus effectuer pour obtenir, en 1963, mon C.A.P.E.S. en «Dessin et Arts Plastiques» comme quelque peu *humiliant*. Je pense toujours que cette humilité, imposée par l'institution et les nécessités de son fonctionnement, n'était pas juste eu égard aux efforts qui se faisaient déjà pour affirmer la relative autonomie de l'art et de son enseignement à l'Ecole. Le rabatement dès lors obligé de ma discipline sur le *faire manuel*, sur la seule technique pensée en termes de fabrication manuelle d'objets plastiques, évacuait la sphère originale des comportements, des postures et des réalisations artistiques. Un amalgame était, ainsi, entretenu pour des raisons complexes d'ordre institutionnel, idéologique et économique d'une part et, d'autre part, parce qu'il s'avèrait difficile de sortir de certaines cohérences traditionnelles en faisant échec aux inerties individuelles et collectives.

En 1974, j'ai commencé à enseigner ma discipline à l'Université. L'on sait que depuis les années 1969-70 en France, la formation des enseignants en Arts Plastiques destinés à l'Enseignement Général et Secondaire, s'effectue dans l'Enseignement Supérieur. Ceci implique une reconnaissance et une légitimation au niveau pédagogique d'un côté et au niveau artistique de l'autre.

Je dois reconnaître que ces avènement et événement historiques m'ont consolé de ma relative *humiliation* et ont entériné les actions émancipatrices qui se commettaient, sans succès réels, depuis de nombreuses années déjà.

Du coup l'amalgame et la confusion se dissipent ; deux champs se distinguent enfin, dans les principes et dans les faits. Deux champs dont il convient de durcir analytiquement le clivage afin de ne pas perpétuer l'idée qu'ils se ressemblent et peuvent, sans conséquence, s'identifier l'un à l'autre. Ces deux champs sont donc constitués par le regroupement d'un certain nombre de traits caractéristiques dont le tableau ci-dessous présente une liste non exhaustive et non hiérarchique :

TABLEAU N° 1

champ A	champ B
- artisanat	- art
- artisan	- artiste
- travail manuel	- travail intellectuel
- technique	- pratique
- tradition...	- création...

Il faut considérer que chaque terme d'une série a son pendant dans la série du champ opposé. Il est certain que ces oppositions, ici structurales et par conséquent

synchroniques, sont, à la fois, en effet et cause de l'histoire, il ne faut donc pas méconnaître qu'elles sont liées aux conflits qui la génèrent.

Il est clair que ces deux champs correspondent à des classes sociales en lutte, en tout cas, antagonistes. De ce point de vue, il est aisé de poursuivre le tableau de la manière suivante :

TABLEAU N° 2

champ A	champ B
- plébéien	- patricien
- roturier	- noble
- démocrate	- aristocrate
- populaire	- bourgeois
- vulgaire	- élitaire...

L'on sait que ces clivages ont été générés idéologiquement par les anciennes oppositions théologiques qui ont enraciné et déterminé nos manières d'organiser économiquement, symboliquement et politiquement le monde de notre actualité.

Le plus important de ces clivages fonde, et est fondé par, le dualisme et le spiritualisme de la pensée judéo-chrétienne dont voici rappelés quelques paradigmes:

TABLEAU N° 3

champ A	champ B
- profane	- sacré
- corps	- âme
- matière	- esprit
- créature	- créateur
- mortel...	- immortel...

Il est clair qu'aujourd'hui, la disjonction se perpétue et continue son travail de séparation et de dislocation des deux champs (des deux *camps* ?). Ainsi, dans le domaine de l'Enseignement, en France, des oppositions isomorphes à celles énoncées plus haut, se démultiplient :

TABLEAU N° 4

champ A	champ B
- enseignement technique	- enseignement général
- enseignement secondaire	- enseignement supérieur
- instituteur	- professeur
- certifié	- agrégé
- instruction	- éducation
- pédagogie...	- recherche...

On aura bien sûr noté que tous ces champs ne présentent pas la même valeur; ils ont subi au cours de l'histoire une détermination axiologique qui donne tout sa force aux notions de *lutttes* et de *conflits* sociaux.

Si l'on se situe du point de vue du champ **A**, et si celui-ci fait l'objet d'une évaluation globalement positive, c'est le champ **B** qui devient, alors, négatif et qu'il convient éventuellement de combattre, d'éliminer ou de remplacer.

Si l'on se situe toujours en **A** mais si ce champ fait l'objet d'une évaluation inverse, donc globalement négative, c'est le champ **B** qui devient positif ; on peut, éventuellement, l'intégrer, tenter d'y accéder ou de s'y assimiler.

Il est, je crois, inutile de préciser que, dès le début de notre histoire occidentale, le champ **B** a toujours proclamé (et a toujours trouvé moyen de le faire accroire idéologiquement en affirmant son pouvoir sur le champ **A**) qu'il était lié aux valeurs positives et supérieures.

Ainsi, du point de vue axiologique et du point de vue de **B**, la distribution évaluative des deux champs s'est effectuée (et s'effectue encore) de la manière suivante :

TABLEAU N° 5

champ A (valeurs négatives)	champ B (valeurs positives)
éthique . . . . . - mal	- bien
esthétique . . . . . - laid	- beau
politique . . . . . - faible	- fort
économie . . . . . - usage	- échange
économie . . . . . - travail	- jeu...

J'estime que ce binarisme (ce dualisme analytique) structure toujours nos manières de concevoir et d'organiser le réel, partant, de lui donner forme, donc d'en faire notre réalité.

Celle-ci est une configuration éphémère et instable, faite, à chaque fois, d'un regroupement toujours particulier de ces traits et de ces valeurs dont il importe de comprendre la genèse historique afin d'en imaginer ou d'en promouvoir les transformations.

L'ensemble de ces réflexions préliminaires doit permettre de mieux saisir les raisons pour lesquelles je fus heureux d'avoir pu contribuer, avec beaucoup d'autres, à faire reconnaître, en milieu scolaire, l'autonomie relative, sociale et institutionnelle de l'Art et, surtout, à faire admettre celle de son enseignement dans le cadre des établissements relevant du Ministère de l'Education Nationale.

L'existence récente d'une formation universitaire pour les professeurs d'Arts

Plastiques fut d'un appoint inestimable en cette affaire...

On pourra saisir, par conséquent, à quel point, j'ai désiré, assumé et assuré une triple promotion en faisant accéder au champ **B** et d'une manière concomitante, d'une part :

- mon lieu d'enseignement (passage du secondaire au supérieur),

d'autre part :

- mon mode d'enseignement (passage de la pédagogie à la recherche),

et enfin :

- mon objet d'enseignement (passage de l'artisanat à l'art).

Il est clair que le jeu de ces oppositions fondées sur des déterminations valorisantes ne peut être viable que s'il permet de nuancer et de mieux articuler, ultérieurement, l'approche structurale et historique de la distinction centrale et délicate, *artisanat/art*.

*Je sais que l'on pourra me reprocher certaines de mes assertions et certains de mes choix... me reprocher de privilégier, par exemple, le champ **B** et d'établir ma stratégie sur une acceptation des valeurs dominantes et sur une valorisation positive de cette domination que, par là même, j'entérine. Je ne serais donc pas politiquement révolutionnaire et semblerais demeurer un agent de l'idéologie dominante ou du pouvoir en place... restons en là pour l'instant et tâchons, seulement, pour la suite de cet article, d'être juste et clair... tâchons de proposer quelques analyses pour questionner à partir de l'opposition *artisan/artiste* l'ouverture actuelle (la *ré-ouverture* ?) de l'enseignement des Arts Plastiques en milieu scolaire. Si l'on a le courage de me suivre jusqu'à la fin de mon exposé, on verra que je ne poserai plus le problème en termes d'ouverture de l'enseignement des Arts Plastiques mais d'ouverture de l'ensemble de l'Ecole (et plus particulièrement du Collège) à cet enseignement qui s'est ouvert depuis plus de quinze ans déjà ! ... (cf. passage, autour des années soixante, du *système des Beaux-Arts au champ des Arts Plastiques*).*

Je vais donc entreprendre, comme prévu, de schématiser et d'interpréter, à ma façon [1], la genèse de la coupure *artisanat/art* avec, pour finalité, le désir d'étayer mes réflexions au sujet de la création officielle d'une série d'*Ateliers d'Arts Plastiques* optionnels (cf. article de Gilbert Pélissier p.94 sqq.) [2].

L'on constate que la notion d'Atelier fait retour dans l'espace de l'Ecole après que celle-ci se soit imposée (contre l'enseignement traditionnel et artisanal, encore vivace ces derniers temps aux Beaux-Arts précisément !) en instaurant le Cours et la Classe.

Je disais précédemment, toute l'importance que j'avais cru devoir accorder à l'affirmation de la relative spécificité de l'enseignement de l'Art à l'Ecole (primaire et secondaire), relative spécificité qui, pour s'établir, ne pouvait que prendre en compte, justement, spécificité institutionnelle de l'Ecole elle-même : celle qui rend

nécessaire l'articulation de ces quatre termes irréductibles, du moins au Collège, à savoir :

- la classe
- le cours
- le professeur
- l'obligation.

Il est, par conséquent, aisé de comprendre tous les problèmes qui vont se poser, lorsque, pour transformer (et il convient de le faire effectivement au plus tôt!) l'enseignement en Arts Plastiques, sont mises en avant et la notion d'*Atelier* (se substituant au couple *Classe/Cours*) et celle d'*optionnalité* (remplaçant celle d'*obligation*.)

Chacun aura compris que si trois termes de cette structure quaternaire se transforment, le quatrième devra aussi se transformer : le professeur, puisqu'il s'agit de lui, devra-t-il changer de profil ou sera-t-il, tout simplement, éliminé ? Qui, alors, se substituera à lui ?

Si le retour de l'*Atelier* à l'École (celui d'Arts Plastiques) devait se généraliser et rejeter éventuellement, la classe normale, si en d'autres termes, l'option en arrivait à supprimer l'obligation, quels bénéfices pourrait-on en tirer sur les plans de l'instruction et de la démocratisation ? (Est-il nécessaire d'indiquer que l'optionnalité peut être une solution pour résoudre en partie des problèmes budgétaires en cas de crise économique ?)

Est-ce cependant, en termes de bénéfice qu'il convient de parler ? je ne le pense pas, mais plutôt en termes de rénovation ainsi qu'il est dit dans les textes officiels, c'est-à-dire en termes d'ouverture et d'actualisation, bref, d'altération positive de la pédagogie des Arts Plastiques... altération positive imposant nécessairement, on le redira encore, celle des établissements d'accueil.

Cependant l'*Atelier* n'implique-t-il pas davantage restauration qu'instauration ? restauration d'une activité artisanale plutôt qu'instauration d'une activité artistique et, à propos de plasticité, retour à une éducation manuelle et technique plutôt qu'avancée vers une éducation artistique ?

Il est temps d'aborder, maintenant, l'analyse de la genèse historique de la coupure *artisanat/art* pour mesurer mieux et autrement les risques, les inconvénients et les avantages du retour du refoulé du cours d'Arts Plastiques ; l'*Atelier* à l'École. Mais le refoulé, en faisant retour et en traversant les strates historiques de son refoulement, reste-t-il le même ? Le Cours d'Arts Plastiques, instance historiquement refoulante n'est-il pas, depuis son institutionnalisation, hanté par le spectre de l'«*Atelier*» ?

L'actuelle post-modernité ne contribue-t-elle pas à autoriser le champ artistique à s'invaginer et, tout en résistant au fétichisme nostalgique de l'archaïsme, à remonter l'ancien système des Beaux-Arts pour redécouvrir ses sources médiévales et artisanales ?

## FONDATAIONS I

### ***Pré-capitalisme, pré-industrialisation Economie rurale et féodale de 1000 à 1500***

Depuis l'antiquité romaine [3], les hommes libres, les citoyens, étaient soumis à une éducation propre à développer les dons qu'ils devaient à leur naissance et à leur fortune. Cette éducation les destinait à bien jouer leur rôle à la ville, à la tribune, sur le forum ; elle visait au développement de l'art de la parole et de la diatribe.

Les *Arts Libéraux*, donc, étaient déjà séparés des autres ; ils traitaient de choses nobles et impalpables, de la forme et non de la matière, de l'esprit et non de la chair : le discours, les phrases et les mots véhicules invisibles et immatériels de la pensée étaient leur domaine.

L'architecture, la peinture et la sculpture (éléments donc des plus traditionnels de nos Arts Plastiques actuels) parce qu'elles s'inscrivaient dans l'espace de la matérialité et de la corporéité, étaient exclues des *Arts Libéraux* et de leur noblesse, exclues donc, de la pensée.

Charlemagne reprit au IX<sup>e</sup> siècle le classement de Martianus Capella afin de former des *orateurs*. Par la suite, ce classement des *Arts Libéraux* étaya l'enseignement de l'Université assuré par le clergé. Ces *Arts* étaient au nombre de sept répartis en deux groupes :

1<sup>er</sup> groupe : *le trivium...*

- grammaire
- rhétorique
- dialectique

2<sup>ème</sup> groupe : *le quadrivium...*

- arithmétique
- géométrie
- astronomie
- musique

Il fallut attendre le XIII<sup>e</sup> siècle et Hugues de Saint Victor pour qu'une place soit faite aux *Arts non Libéraux* c'est-à-dire aux *Arts Mécaniques*, à ceux qui nécessitaient le travail de la matière et mettaient par conséquent en œuvre le corps, les muscles et la main.

Le Moyen-Age utilisa le terme *Art* en permanence. Si les activités *libérales* et spirituelles sont distinctes des activités *serviles* et matérielles, il n'empêche que les unes comme les autres peuvent être regroupées en un même genre dans la mesure où elles sont désignées par un terme commun : *Art, Arts Libéraux* ou *Arts Mécaniques* se ressemblent en ce qu'ils dénotent une activité technique de transformation et que celle-ci est l'objet d'un apprentissage.

Les agents, les destinataires, les lieux et les modalités de cet apprentissage diffèrent, bien sûr, comme diffère, aussi l'évaluation sociale globale de chacun de ces deux *Arts*.

Si l'on se reporte aux cinq tableaux que j'ai pu proposer antérieurement, l'on voit que les *Arts Libéraux* sont à situer dans le champ **B** (évaluation positive) alors que les *Arts Mécaniques*, considérés comme inférieurs et serviles par les gens du pouvoir-clergé et noblesse-occupent, conséquemment, le champ **A**.

La distribution des *Arts* dont nous parlons correspond globalement à la période médiévale qui s'étend du XI<sup>ème</sup> au XIV<sup>ème</sup> siècles, c'est-à-dire à la période d'économie rurale du féodalisme fondée sur un régime *tributaire* [4] dont les artisans et surtout les paysans font littéralement les frais.

Les *Arts Mécaniques* sont, la plupart du temps, organisés en corporations [5] (métiers jurés) doublées de confréries. L'artisan est ainsi protégé (réglementation de la concurrence, aide charitable aux artisans victimes de maladies ou des aléas du marché) ; néanmoins cette protection le maintient, d'une certaine façon, asservi aux nobles et aux clercs. En effet ceux-ci sont, en général, non seulement les demandeurs (clients) mais les concepteurs (créateurs) effectifs lorsqu'il s'agit de procéder à la réalisation de grandes œuvres, architecturales, picturales ou sculpturales. L'artisan reste donc et doit rester un exécutant habile et servile soumis, le plus souvent, à l'autorité du pouvoir en place et surtout à celle de la tradition.

Cette dernière est à respecter scrupuleusement aussi bien pour la fabrication des produits comestibles que pour la fabrication des produits durables.

Il est presque certain que le devoir d'imiter les modèles légués par le passé détermine la plus impérative des servilités : l'artisan doit apprendre à copier le mieux possible. Pour lui, l'invention est soumise à la répétition et doit d'abord passer par elle : la marge qui est concédée à l'innovation demeure minime. L'apprentissage consiste, par conséquent, à acquérir les savoir-faire traditionnels ; il se poursuit durant de longues années et cette gestation est en partie gérée et administrée d'une part, par les patrons et, d'autre part, par les corporations et les confréries liées à certains corps de métiers.

Devenir bon artisan c'est avoir passé un nombre déterminé d'épreuves (réalisation du *chef-d'œuvre*) et être passé par des épreuves morales [6] et techniques qui, toutes, sont nécessaires pour gravir les échelons et rentrer dans l'ordre.

Si, comme on l'a dit, les *Arts Mécaniques* sont jugés inférieurs par les *Arts Libéraux*, si les *savants* jugent inférieurs les artisans, à l'intérieur même de l'artisanat sévit une hiérarchie non moins rigoureuse et une fixité très forte et âprement défendue, des tâches, des rôles et des techniques.

Pour devenir *Maître-Artisan* (ou *Patron*) il convient de l'avoir mérité et d'avoir pu être reconnu *Compagnon* après avoir été accepté comme *Apprenti*. Cependant, l'accès à la *Maîtrise* a vite perdu sa dimension *démocratique* pour devenir, bientôt

héréditaire : la vente des *lettres de Maîtrise* par l'autorité royale, à la fin du XVIème siècle, renforça définitivement le recrutement *oligarchique* fondé sur la fortune et l'ascendance.

On connaît les restes du compagnonnage en France, au XXème siècle (les *Compagnons du Tour de France*) et tout ce qu'ils peuvent conserver du fonctionnement technique et éthique de l'artisanat médiéval.

Au Moyen-Age, la terre reste nourricière : le féodalisme-régime pré-capitaliste s'appuie sur une paysannerie majoritaire et un artisanat majoritairement rural. Au IXème siècle, avec l'émancipation et l'autonomie des communes, le développement du commerce local et régional, un artisanat urbain se constitue.

Il reste cependant que, lorsqu'il ne part pas travailler sur le chantier (ce terme vient du latin *cantherius* : *cheval de somme* et indique *dépôt de matériaux* d'où *travail de construction en cours*) l'artisan travaille dans son **atelier**...

Il faut, ici, insister sur ce lieu de travail spécifique à l'artisanat.

L'atelier fait, en général, partie de la maison de l'artisan. Celui-ci vit en économie familiale et lorsqu'il habite le village il reste en relation directe et quasiment symbiotique avec l'environnement paysan. L'atelier comporte outils et instruments adaptés au maniement et au travail des mains : les *Arts Mécaniques* sont des *Arts Manuels* (au XIIIème siècle, *mécanique* est un adjectif qui signifie *manuel*). Ainsi, l'artisan est prioritairement un manouvrier qui, ne sachant, très généralement, pas lire, ne peut donc pas avoir d'activités véritablement intellectuelles.

La fabrication artisanale nécessite des matières premières et des matériaux prélevés la plupart du temps sur l'environnement immédiat (eau, sable, argile, pierre, minéral, bois, chanvre, lin, osier, paille etc...). Les procédures de transformation demeurent tributaires de la force humaine ou animale. Les machines restent exceptionnelles et, lorsqu'elles sont présentes, elles sont mues par cette même force (ou celle de l'eau ou du vent) pour en démultiplier les effets.

L'atelier (du latin *assis* : *planche* et de *astula* : *planchette*. *Astula* donne *astella* donc *atelier* c'est-à-dire : *tas d'éclats de bois... chantier de charpentier*) est généralement le lieu où quelques individus travaillent ensemble au même ouvrage ou pour la même personne [7].

En fait, l'atelier rassemble, très souvent un groupe de travailleurs assez restreint qui produisent sous l'autorité d'un patron et, avant tout, sous celle de la tradition, une série, toujours moyenne, d'objets.

En ce lieu, les relations entre les personnes sont directes ; chacun connaît chacun et le produit fabriqué *connaît* son destinataire et ses producteurs. Ce rapport d'homme à homme, fondé sur le contact [8] plutôt que sur une relation institutionnelle ou contractuelle, caractérise, on le sait, le régime féodal dans son ensemble.

Il ne faut pas oublier, en outre, que le travail de l'artisan n'est ni divisé, ni émietté comme il le deviendra plus tard, en régime capitaliste industriel ; le produit fabriqué est élaboré sans hiatus ; le cursus de production est continu et reste maîtrisé en son entier. Le fabricant demeure maître du processus total de fabrication : les opérations productives ne sont pas coupées du résultat à obtenir... jamais elles ne sont autonomisées ni automatisées ; les séries à produire sont limitées et suivent les besoins : la production ne crée pas la consommation, il n'est pas nécessaire de constituer des stocks importants de marchandises, donc inutile de mettre en place un travail à la chaîne.

L'artisan, avec son groupe d'ouvriers (compagnons et apprentis), sait généralement très bien pour qui il travaille et peut, par conséquent, à condition que les impératifs de la tradition n'en soient pas perturbés, adapter, parfois, le produit à la singularité de ses demandeurs et acheteurs.

En fait, l'artisanat fabrique des objets dont la valeur essentielle est la valeur d'usage. Le patron est à la fois producteur et vendeur de son produit ; il en dirige la totalité du parcours : il en est le maître incontesté. Il faut donc reconnaître que la production artisanale sert moins à extorquer de la plus-value qu'à correspondre aux *us et coutumes* pour répondre, au mieux, aux besoins d'une population, généralement peu nombreuse.

A tous ces traits caractérisant le travail artisanal au Moyen-Age (valables aussi bien pour les corporations de peintres, de sculpteurs que d'architectes) il faut ajouter un trait essentiel et fondamental, que le philosophe Alain [9] a déjà, en son temps, dégagé et qui permet de saisir à quel point l'artisan est subordonné à un dispositif autoritaire de fonctionnement... à quel point, donc, il n'est pas, malgré tout, entièrement maître de ce qu'il fait, et ne peut être considéré comme *auteur de son œuvre*.

Effectivement, l'artisan n'est jamais le concepteur individuel du produit qu'il fabrique : il n'en est que l'exécutant. En tant que tel, il élabore son ouvrage en tâchant de respecter au mieux, les ordres que lui intiment ses Maîtres à travers la tradition ou son Maître lorsque celui-ci, homme de pouvoir laïque ou ecclésiastique, lui fait commande.

Par conséquent, l'artisan demeure celui qui utilise avec une compétence maximale son savoir-faire pour matérialiser des modèles qui lui sont imposés et qu'il n'a pas inventés.

En cela, il reste un homme d'art inférieur car il est, avant tout homme de métier (*métier* viendrait du latin *ministerium* : service dérivé de *minister* (lui-même dérivé de *minus*) qui signifie *celui qui exerce une fonction subalterne* ; ainsi le *ménestrel* exerçait-il une fonction subalterne de chanteur ou joueur d'instrument : ce n'était pas lui qui composait).

L'artisan est, compte tenu de tout cela, uniquement un technicien, celui qui n'invente pas, ne crée pas l'idée, mais, l'ayant acquise et reçue, doit pouvoir l'objectiver concrètement et lui donner corps.

Je voudrais insister sur ce point important qui permet de préciser que les opérations fabricatrices propres à l'artisanat (le radical *art*, ici renvoie nettement au mot latin *ars* surgen du terme grec *tekhnê* désignant l'art comme technique ou la technique comme art) définissent clairement la procédure technique en elle-même. Celle-ci, toute tournée vers la réalisation de l'objet, évacue l'initiative du sujet dont la singularité s'efface pour laisser place à la seule compétence reproductrice. La production technique est, en fait, toujours reproduction.

L'artisanat vit, en conséquence, d'un asservissement certain à l'autorité.

Les *Arts Mécaniques* s'établissent sur la dissociation de la pensée et du corps, de l'esprit et de la matière, de l'âme et de la chair. L'artisan donne forme à la matière mais il ne crée pas la forme... elle lui est imposée et à son tour il ne fait que l'imposer, l'incorporer, l'incarner fidèlement.

Il ne faut pas oublier que pour le monde médiéval l'autorité suprême est Dieu, que le monde est hiérarchiquement subordonné à Lui, à son omniscience, omnipotence et omniprésence : sa Parole fait Sens et Référence ultime. Cette Parole doit se transmettre de génération en génération, dogmatiquement et répétitivement. De la même façon, l'artisan se doit de conserver et de respecter les gestes propres à son métier. En conséquence l'atelier est le lieu et le groupe grâce auxquels se maintiennent et se transmettent les savoir-faire indispensables à l'observance de la tradition.

Je crois qu'il était utile de rappeler ces notions, au moment où se pose actuellement et paradoxalement la question d'un retour de l'Atelier à l'Ecole.

La dimension paradoxale est évidente si l'on se rappelle que, historiquement et notamment dans l'antiquité grecque, l'école (*skholê*) est un lieu relatif au loisir et à l'étude. Les études d'ailleurs, sont le privilège de ceux qui ont des loisirs, c'est-à-dire de ceux qui ne sont pas obligés de travailler pour vivre. L'on sait, d'autre part, que le *travail* était une sorte de chevalet, servant, à l'origine, à immobiliser les grands animaux ; on le trouva ensuite commode pour torturer ; ainsi le mot a vite acquis le sens de *souffrance*. Etrange inversion, donc, que l'actualité impose en proposant de mettre l'atelier (lieu de travail) à l'école (lieu de loisir) pour rendre celle-ci moins pénible puisqu'elle est devenue semble-t-il un lieu de travail (alors que l'atelier se serait transformé en lieu de loisir) !

On aura donc remarqué tout ce que véhicule l'artisanat comme forme d'organisation du travail propre au régime féodal et pré-capitaliste. Le couple *artisan/atelier* dépend de l'activité corporative et implique une soumission à l'ordre social, commercial, militaire et religieux. Les corporations, on l'a vu précédemment, deviendront très vite et très directement des supports du pouvoir en place, pouvoir féodal puis royal (et ce, malgré les révoltes d'artisans qui jalonnent, pour des raisons variées, l'histoire économique et politique de l'Europe). Lorsque le titre de Maître (ou de Patron) sera proclamé héréditaire, un hiatus infranchissable sera créé entre les héritiers et l'ensemble des ouvriers - apprentis et compagnons - entre les privilégiés et les autres.

Pour résumer, on peut tenter d'inventorier un certain nombre de caractères

ayant pu contribuer à la définition de l'artisanat en son moment d'inscription féodale et historiquement déterminant. Cet inventaire récapitulatif n'indiquera ni les relations, ni les dominances qui ont permis de dessiner les configurations politiques, idéologiques et économiques réelles de ce mode de production pré-industriel. Les propos tenus précédemment ont cherché à le faire... En tout état de cause, le couple *atelier/artisan* ne peut pas ne pas évoquer un certain champ sémantique dont voici, pour terminer sur ce point, la liste alphabétique de certains des termes cardinaux constitutifs :

- |               |              |              |
|---------------|--------------|--------------|
| - apprenti    | - local      | - paysan     |
| - communal    | - maître     | - perfection |
| - communauté  | - manuel     | - populaire  |
| - compagnon   | - métier     | - religion   |
| - convivial   | - nature     | - répétition |
| - corporation | - outil      | - rural      |
| - corporel    | - ouvrage    | - terroir    |
| - familial    | - passé      | - tradition  |
| - féodal      | - patron     | - village    |
| - habileté    | - patrimoine | - usage...   |

Il est évident que tout ce qui a rapport au corps et à la communauté, surdétermine profondément, l'espace artisanal et le constitue en organisation économique, technique et éthique forte.

Il faut remarquer que cette organisation demeure essentiellement liée à un fonctionnement *théo-techno-phallocratique* qui rejoue, autour du pain que l'on partage (le compagnon est étymologiquement le *co-pain*) en famille (la corporation) le rite chrétien centré sur le mystère de la consubstantiation c'est-à-dire sur la présence du corps christique. Le Christ retrouve-t-il des confrères (confréries) en ces compagnons qui font corps autour du Patron, compère de Dieu ?

L'Atelier à l'Ecole ne risque-t-il pas de véhiculer ces connotations anciennes et religieuses que Pétain n'avait pas eu peur de réactiver en 1940 en exaltant le travail, la famille et la patrie et en rénovant le compagnonnage français ?

L'on sait que c'est sous son régime que l'*Association Ouvrière* a été créée... l'on sait, aussi, que ce militaire de la vieille France fut un des derniers à croire possible la pérennité d'une civilisation rurale, artisanale et religieuse ; à croire que les anciennes valeurs du monde pré-industriel et pré-capitaliste pourraient tenir en échec la puissance de la société capitaliste et industrielle qui, parvenant à son apogée, entamait déjà sa mutation profonde en entrant dans la deuxième guerre mondiale. Cette guerre, produit d'une bourgeoisie responsable pourtant du *Siècle des Lumières*, mit un terme incontournable à la croyance au progrès de la Raison, à la croyance au progrès de l'humanité : ce fut Auschwitz et Hiroshima.

## **Fondations II**

### **Capitalisme marchand et industriel Economie urbaine et bourgeoise de 1500 à 1970**

Il faudrait montrer combien l'Art (dans son acception moderne) est une émanation de l'artisanat ce qui permettrait de saisir, conséquemment, pourquoi l'artiste reste souvent nostalgique de ses origines pré-industrielles, pourquoi corollairement, l'enseignant en Arts Plastiques peut, de nos jours encore, rêver d'un retour à l'artisanat le plus régressif.

Il faut montrer comment la seule issue possible, face à la montée du capitalisme marchand au XV<sup>ème</sup> siècle et industriel au XVIII<sup>ème</sup> siècle fut, pour les artisans qui ne voulaient perdre ni leur autonomie, ni leurs privilèges, de refuser la loi de la manufacture puis bientôt celle de la fabrique et donc, pour certains, de se constituer artistes afin d'échapper à la condition de manœuvres. Quitter l'artisanat, sortir du rang afin de s'élever plus haut fut, pour quelques-uns, reconnus artistes, le moyen de ne pas tomber plus bas.

Ainsi, certains architectes d'abord puis peintres et sculpteurs ensuite, surent-ils tirer profit de la mutation économique et idéologique, donc politique, de la montée du capitalisme européen.

Serait-ce schématiser à outrance d'affirmer que l'Art et ce, notamment, depuis le XIII<sup>ème</sup> siècle en Italie et surtout à partir des années 1500 en Europe, doit son émergence à l'importance des activités commerciales et manufacturières (entraînant le développement des villes et de la bourgeoisie) et, par conséquent, au dépérissement relatif de l'artisanat ?

La bourgeoisie fit reconnaître (ce que l'aristocratie n'avait jamais voulu admettre) que le travail, et précisément le travail manuel, pouvait être considéré comme noble, vu que, sans lui, aucune réelle richesse ne pouvait s'escompter. Ce renversement idéologique rendant le travail manuel aussi vénérable, dans certains cas, que le travail intellectuel, fut un des facteurs qui permit à l'aristocratie politique et religieuse d'admettre plus facilement que quelques artisans de quelques corporations - en particulier celle des architectes italiens du Trecento - puissent faire partie des *Arts Libéraux* ou *Arts Majeurs*.

Effectivement, quantité d'opérations qu'un artisan architecte avait à mettre en œuvre pour mener à terme et à bien sa construction, relevaient du *quadrivium*. Il était facile de constater qu'arithmétique et surtout géométrie incombaient depuis toujours à ce type d'artisanat. Désormais *Docteur ès pierres*, les architectes rejoignaient, alors, les *Maîtres* de l'Université.

Ce passage de l'artisan au savant, du manuel à l'intellectuel, de l'inférieur au supérieur, permit, surtout à la Renaissance, aux peintres et aux sculpteurs de se faire légitimer à leur tour. Ils firent reconnaître qu'ils relevaient des *Arts Libéraux*

dans la mesure où ils affirmaient et prouvaient qu'ils étaient les créateurs véritables des formes qu'ils exécutaient dans la matière. Cette légitimité ne leur a été accordée par la classe au pouvoir (noblesse au début, bourgeoisie par la suite) qu'à condition, en retour, qu'ils légitiment, à leur tour, par leurs œuvres et chefs-d'œuvre; le pouvoir lui-même. Désormais, celui-ci les protégerait et les rémunérerait : certaines corporations d'artisans devinrent bientôt, en France, à partir du XVIIème siècle, les académies d'artistes.

Tous les artisans (imagiers sur papier, sur verre ; graveurs sur bois, sur métal; tailleurs de bois, de pierres ; modeleurs ; fondeurs etc...) ne devinrent pas artistes ; certains, dans les villages et les communes, restèrent des fabricants d'images, ne voulurent pas et ne purent pas participer aux productions de l'Art officiel, de l'Art *savant*: Ainsi l'artisanat n'accéda pas à l'Art ; la basse-cour n'était pas la cour, l'artisanat populaire fut abandonné et même rejeté par l'Art élitaire. La distinction sociale de l'artiste s'oppose, pour ainsi dire à l'indistinction de l'artisan : l'Art se sépare de l'artisanat.

A la fin du XVème siècle, Léonard de Vinci énonce clairement la nature du nouveau processus artistique en affirmant (et l'on mesure la dimension polémique et revendicatrice de son affirmation) que la peinture est *chose mentale*...

Ceci voulait donc dire que le peintre était désormais à considérer comme le véritable concepteur (créateur) des formes qu'il inscrivait dans la matière ; de ce fait il relevait des *Arts Libéraux* et non plus des *Arts Mécaniques* (on sait qu'au début du XXème siècle, Marcel Duchamp réaffirmera la même chose en refusant la peinture rétinienne, l'odeur de térébenthine qui l'accompagne et, surtout, en critiquant radicalement la bêtise des peintres ! ...).

Léonard de Vinci faisait dès lors apparaître que l'activité de l'artiste ne devait plus se penser en terme de technique mais de poétique au sens où le faire poétique connote l'élaboration effectuée par un créateur et non par un simple exécutant : élaboration d'un artiste et non d'un artisan.

L'on sait que le verbe grec *poiëin* (faire) a reçu comme sens particulier, celui de *faire une œuvre littéraire* et, comme à l'origine toute littérature était poésie, il a gardé le sens de *faire de la poésie*. Le poète (latin : *poeta*, grec : *poiētēs* littéralement *celui qui fait*) se définit donc comme créateur et la poésie (latin : *poesis*, grec : *poiēsis* : acte de faire) comme créativité.

Avec la bourgeoisie les valeurs de propriété prirent une consistance très forte et de ce fait, la privatisation de la personne engendra ce qu'il est convenu de nommer l'individualisme bourgeois. L'individu, entité irréductible, affirme son autonomie et son identité en signant de son nom, de son nom propre, les objets qu'il produit. L'artiste qui, contrairement à l'artisan, ne produit pas d'objets identiques en série, se pense à l'origine de son œuvre, à la tête son travail et, comme auteur, commence à s'en dire l'origine absolue.

L'on conçoit facilement que l'originalité puisse bientôt apparaître comme la

distinction même et que l'artiste, transfuge bourgeois de l'artisanat féodal, puisse, au cours du XV<sup>ème</sup> et jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle, focaliser sur lui, l'ensemble des traits que l'humanisme tente de promouvoir : il en est le signe et la signature.

Pendant les quatre siècles du début du capitalisme, pendant le passage du capitalisme marchand au capitalisme industriel, l'artisan, homme de travail et de métier est doublement mis en cause : d'une part, nous venons de le constater, par la séparation et la distinction de l'artiste et par celles des *Beaux-Arts* qui les rangent désormais dans le continent des *Arts Libéraux* et, d'autre part, par la massification et l'indistinction de l'ouvrier qui, dans les manufactures puis bientôt dans les fabriques, est soumis à la mécanisation du travail. Travail imposé, divisé et abstrait ; travail rapide pour produire en très grande quantité des objets identiques pour des personnes identiques et inconnues.

A l'image idéalisée de l'homme projetée sur l'artiste correspond le réel brutal de l'inhumain machinique. Entre la distinction élitaire de l'artiste et son pendant, l'indistinction vulgaire de l'ouvrier, l'artisanat commence à perdre la position relativement stable qu'il possédait à l'époque médiévale. La société passe inéluctablement de l'économie agricole à l'économie industrielle, du féodalisme au capitalisme.

Il est certainement intéressant de noter - compte tenu du problème qui nous concerne, à savoir : l'Atelier d'Arts Plastiques à l'Ecole et la rénovation de l'Education Artistique dans l'Enseignement Secondaire - que *atelier* est un terme qui sera repris et par l'artiste (même s'il désigne, à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle un lieu occupé par une seule personne) et par la manufacture, la fabrique ou même l'usine (même si en ces lieux, il est occupé, au contraire, par une quantité importante de personnes).

C'est surtout à la Révolution (bourgeoise) de 1789 que des procédures d'émancipation concrètes vont apparaître pour les *Arts et les Métiers*. Il est incontestable que durant la période antérieure, celle de la monarchie absolue et du mercantilisme centralisé (manufactures royales), les artistes et les artisans sont maintenus sous tutelle (académies et corporations). En France, la classe montante (la bourgeoisie ; le *Tiers-Etat*) soutient la monarchie absolue en attendant de la supprimer pour asseoir son propre pouvoir. Le pouvoir bourgeois s'affirme donc en éliminant simultanément et les académies et les corporations (1789) : d'un seul coup les sujets deviennent libres : libres certainement pour une exploitation aussi forte mais différente.

Libération cependant d'envergure puisque la démocratie bourgeoise va couper court avec le féodalisme (les corporations d'artisans) et le monarchisme (les académies d'artistes).

Toutefois avec l'avènement du capitalisme industriel (à partir de 1750 en Angleterre et 1850 sur le continent) la bourgeoisie sera constamment mise en cause par ce qu'elle aura suscité elle-même : d'une part, l'émancipation du sujet individuel et, d'autre part, l'émancipation du sujet collectif. Celle de l'intellectuel, celle du manuel. D'une part, l'émancipation symbolique de l'artiste, d'autre part, l'émancipation économique de l'ouvrier.

En ces moments, la paysannerie et son artisanat ne font plus véritablement partie de la dynamique sociale.

A partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, artistes et ouvriers, pour affirmer leur autonomie vont s'opposer à la puissance du capitalisme industriel qui aura pourtant contribué, dès son avènement à les libérer de leur commune origine artisanale. Les uns, les artistes, poursuivant leur autonomisation par la prise de conscience de leur relative singularité créeront contre les académies, les *salons* et se feront très vite prendre en charge par le système des *galeries*. Les autres, les ouvriers, de plus en plus lucides au sujet de leur exploitation et de leur force, formeront des *unions* puis des *syndicats* pour combattre l'autorité patronale des chefs d'entreprise et la violence du système capitaliste.

Bientôt un mot commun, utilisé par les uns et les autres, emprunté au domaine militaire : «avant-garde» deviendra l'emblème d'une même contestation révolutionnaire.

Ce pouvoir bourgeois, quel est-il ?

Il est celui de la Raison naturelle qui remplace dorénavant la Raison divine. Celle-ci avait engendré un dogmatisme entretenu par le clergé. Ce dogmatisme avait pour fin de maintenir le statu quo social de fixer le sens de la vie en affirmant que le salut n'était pas de ce monde, mais dans l'au-delà...

Ainsi, à la Renaissance, la pensée devient expérimentale et critique, la métaphysique se substitue lentement à la théologie avant d'être à son tour détrônée, au XIX<sup>ème</sup> siècle, par le positivisme. La marche du Progrès s'effectue et la Raison naturelle, inaugurée par l'humanisme de la Renaissance, glorifiée par le *Siècle des Lumières* étend son pouvoir à tous les champs du savoir.

Cette Raison est aussi instrumentale et technicienne ; sa domination n'aura bientôt plus de bornes : la maîtrise de la Nature aura pour corollaire celle de l'Homme [10].

Les systèmes de la Raison fleurissent avec les pensées de Kant puis de Hegel notamment. Le nouveau pouvoir bourgeois trouve en eux la justification de sa domination. Se découvre bientôt que le monde n'a pas toujours été ce qu'il est et qu'il est histoire : Hegel la désigne comme étant celle de la transformation dialectique de l'Idée, ce qui le conduit à affirmer que le réel est rationnel [11]. Contrairement à cet idéalisme, Marx va montrer que cette histoire est faite par les hommes et leur travail et de plus, que l'homme s'engendre de son travail sur la matière : c'est son action sur le monde qui le produit. Renversement matérialiste paradoxal : la pratique n'est pas une technique !

En grec *praxis* désigne un faire relatif à l'action. Je crois qu'il serait possible de montrer que le faire pratique, contrairement au faire technique et au faire poétique, implique la prise en considération du réseau humain où il s'inscrit. La pratique est une action qui se retourne sur l'homme pour le transformer. La pratique travaille

le sens c'est-à-dire qu'elle agit sur les transformations réciproques du sujet et de l'objet ; en cela elle est opération dialectique et non opération mécanique comme l'est la technique.

Cette dernière - j'ai cru le montrer antérieurement en la désignant comme spécifique de l'artisanat - est activité d'un sujet qui impose sa loi à l'objet ; le travail de l'objet ne rétroagit donc pas sur la pensée opératrice ni sur le sujet opérateur. Le dispositif technique se joue sur un faux dualisme sujet/objet dont le mécanisme relève bien des *Arts Mécaniques*. Faux dualisme parce qu'il présuppose une identité (hégélienne précisément !) du rationnel et du réel, ce qui détermine l'élimination de l'hétérogénéité de ce dernier. La technique est idéaliste car, pour elle, les opérations mentales du sujet sont transposables, sans reste, sur le réel puisque celui-ci est rationnel. La pensée technicienne ne ferait que révéler la logique du réel qui n'a plus qu'à se soumettre à sa propre loi, ainsi révélée par la pensée du technicien !

Pour la pratique, au contraire, le réel est hétérogène et oppose son altérité radicale à toute tentative de maîtrise théorique. La pensée théorique ne se construit, par conséquent, qu'à partir d'une confrontation éprouvante avec un réel impossible. La pratique est agonistique et dialogique ; la technique dominatrice et monologique.

Pour la technique, le sens est transmis, il pré-existe (Dieu, la Tradition) à la production qui n'est, alors, qu'une fabrication ; le sens n'est pas produit, il n'est que reproduit ; le monde n'est pas produit, il n'est que re-présenté.

Ainsi la *praxis* implique, d'une part, une raison dialectique qui puisse mettre en cause la raison analytique, et, d'autre part, un matérialisme qui puisse faire échec aux prétentions de l'idéalisme. Si le sujet et sa pensée (la théorie) sont les effets du travail et de la transformation matérielle du monde, alors l'artiste, comme sujet individuel, et l'ouvrier, comme sujet collectif, ont à se constituer et s'émanciper par leur travail. Ce dernier, ennemi du capital, va tenter de briser la loi du profit à laquelle il est aliéné. Les travailleurs ne vont plus accepter d'être soumis et encore inféodés à l'idéologie de la classe dominante qui les maintient dans un monde instrumental, monde où ils ne doivent rester que les instruments techniques, justement, de la production symbolique ou économique.

L'ère des révolutions artistiques et prolétariennes va commencer.

L'artisan, situé entre l'artiste et l'ouvrier, vivant sur un monde de plus en plus dépassé, ne devant et, surtout, ne pouvant ni fabriquer beaucoup ni employer trop de personnel, considèrera qu'il doit se préserver de l'anonymat et de la massification imposée au prolétariat et que la stratégie à suivre est de se rapprocher, si possible, de la pratique artistique (n'est-ce pas en ce sens, qu'aujourd'hui, il convient d'interpréter les appellations mixtes du genre : *artisanat d'art*, *art artisanal* ou *métiers d'art* etc...?).

Quoi qu'il en soit, en tant que patron (chef de sa petite ou moyenne entreprise d'*art industrie*) l'artisan relève cependant du monde capitaliste. Homme de métier et de technique, il se rend sourd aux revendications de ses transfuges

ouvriers ou artistes...Nostalgique, le regard tourné en arrière, il rêve d'un retour aux sources du travail de la famille et de la patrie. D'un retour impossible à l'économie rurale et pré-industrielle.

L'avant-garde, par contre, revendique la pratique (et, particulièrement, sous sa forme radicale et violente) car elle songe que le monde est à faire et que l'Homme n'est pas encore advenu malgré les promesses de l'humanisme et de la révolution bourgeoise : l'avant-garde veut faire table rase et libérer de tout ce qui fait référence aux origines artisanales, féodales et théologiques. Elle revendique la liberté concrète contre la liberté abstraite octroyée par la bourgeoisie. Liberté d'inventer le sens, le monde et l'homme en affirmant qu'il faut désormais mettre en acte tout ce que la bourgeoisie n'a fait que dire... qu'il faut passer de l'interprétation à la transformation pour instaurer un sens, un monde et un homme nouveaux.

L'avant-garde croit au Progrès et à l'Évolution positive : l'artiste d'avant-garde n'avance que sur les décombres de l'arrière-garde. Il lui faut évacuer le passé et détruire le vieux monde dont les contraintes idéologiques, politiques et économiques bloquent l'avenir et les potentialités critiques de la pratique.

Celle-ci est une action sur le matériau ou la matière qui, corrélativement, est une action sur la pensée et l'homme. La pratique n'est pas création *ex-nihilo* mais travail des, sur et avec les sédimentations de sens qui se sont tissées historiquement entre le sujet et l'objet. *Produire l'objet est produire le sujet*, dira Marx. La technique, le métier ne sont que des moyens que la pratique met en œuvre pour transformer et instaurer le sens.

Par la pratique, l'ouvrier et l'artiste veulent faire advenir un sens autre, c'est-à-dire une autre conscience du monde en construisant un autre monde : leur construction implique toujours une déconstruction voire une destruction.

Par sa technique, son savoir-faire et toute l'idéologie qui détermine sa fabrication, l'artisan n'inscrit pas son activité dans l'ordre d'une pratique considérée comme analyse-critique en acte. Il reconduit les normes qui soutiennent son travail, reste fidèle à la tradition et croit que le métier, humilité obligée, est condition *sine qua non* de son autonomie : toute altération, révolutionnaire ou pas, risque de défaire l'ordre établi. Pour l'artisan, ordre et stabilité sont à préserver face aux excès de l'industrie et de la machine, face aux excès des ouvriers et face à la *dépense* [12] des artistes.

Je souhaite que mes analyses permettent de mieux comprendre les raisons qui m'ont amené à craindre, en un premier temps, qu'un retour, sans précautions, à la notion d'Atelier puisse entraver et inhiber définitivement la dimension pratique et critique de l'enseignement en Arts Plastiques au Collège.

Crainte donc, que, par le biais de l'Atelier, l'Art soit oublié au profit de sa régression artisanale et que la technique (même si elle relève des technologies nouvelles), le métier et le travail manuel s'imposent, à nouveau, comme normes.

Crainte qu'on oublie que les artistes (et spécialement les artistes plasticiens) ont réussi leur émancipation en glissant du côté des *Arts Libéraux* et de leur poétique pour atteindre à la pratique.

Crainte qu'on oublie que les artistes ont refusé de se maintenir dans le relatif passéisme, voire archaïsme, des *Arts Mécaniques* et de leur routine technique.

Crainte, enfin, de voir oublier que l'Art n'est pas le conservatoire du passé mais le laboratoire de l'avenir.

## **ATELIER**

### ***Post-capitalisme, post-industrialisation Le Post-Modernisme de 1970 à 1985***

Aujourd'hui, cependant, deux faits sont à considérer : d'une part le prolétariat a réussi sa révolution en 1917 mais le collectivisme (socialisme) d'Etat ne semble avoir supprimé ni l'aliénation ouvrière ni la réification idéologique en U.R.S.S. . Désormais nous sommes entrés et installés dans le bloc opposé : Impérialiste - capitaliste ; malgré notre socialisme à l'europpéenne, nous n'avons supprimé ni aliénation ni réification ; nous développons un dispositif concurrentiel (donc un libéralisme forcené) fondé sur la domination mondiale de la valeur d'échange.

D'autre part, sauf à vouloir la guerre, et elle serait nucléaire, nous ne pouvons pas imposer notre loi au bloc opposé, dont d'ailleurs, tout tend à démontrer qu'il n'est pas non plus le régime idéal...

Alors la crise s'installe doucement... les contradictions *hard* font place aux oppositions *soft* : dissuasion. Les prétentions (et les espoirs aussi) des avant-gardes artistiques ou politiques, semblent ne pas avoir fait long feu.

Obligée d'en rabattre quant à la possibilité du Progrès permanent ; obligée de constater que l'idéologie progressiste fondée d'abord sur la rationalité analytique puis ensuite sur la rationalité dialectique arrivent, l'une comme l'autre, aux apories du bloc libéral comme à celles du bloc communiste, la pensée occidentale en vient à songer à une raison autre, à une conscience autre, à une autre école, un autre enseignement...

Il ne convient plus de durcir les oppositions, de marquer fortement les clivages, les exclusives ou les ruptures. Il ne convient plus de penser en termes polémiques, dualistiques ou dialectiques ; en termes de totalité donc de finalité ; en terme d'émancipation ou d'aliénation, de liberté ou de réification.

La pratique, en tant que dialectique du sujet et de l'objet, en tant que réconciliation et auto-réflexion du sujet se produisant en produisant l'objet semble s'évanouir.

Il faut croire que, de tout cela, on soit, aujourd'hui, revenu...

Se met en place, apparemment, un dispositif fondé sur l'élimination du réflexif au profit de l'opératif et de l'actif, apanages d'une nouvelle technologie électronique et informatique de type post-industriel. Un dispositif où l'interprétation et la production du sens n'ont plus cours : le sens désormais ne se conjugue plus au singulier. Il s'agit d'entrer dans un monde moins simpliste et moins doctrinaire que celui des avant-gardes et de suspendre la prétention critique-analytique du décodage permanent de la réalité et des idéologies qui la traversent.

Il convient, au contraire, de se laisser aller au surcodage, de multiplier les métalangages, d'en rajouter toujours, de jouer le simulacre par le simulacre, de produire un monde enfin léger, déréférencielisé voire dévalorisé, un monde sans visée autre que celle du jeu, de la connexion et de l'interaction... un monde baroque [13], un monde peut-être au chômage.

Dissémination, agencement des différences, respect des singularités et des multiplicités, refus de la totalisation, de l'uniformisation et de l'homogénéisation voilà ce que met en œuvre le *post-modernisme*, puisqu'il s'agit de lui.

Certains parlent, à son propos, de société *post-industrielle*, *post-capitaliste*, *d'économie libérale avancée* c'est-à-dire d'un régime placé sous la férule de l'échange généralisé.

Dans le champ plus spécifiquement culturel, on parle de *trans-avant-gardisme* ou, plus directement, de *post-avant-gardisme*.

En ce monde, le nôtre actuellement, les découpages traditionnels, ceux dont j'ai parlé au début de ce texte en opposant les termes du champ **A** à ceux du champ **B** sembleraient n'avoir plus cours ni aucune consistance : ils seraient réminiscence d'époque féodale et bourgeoise obsolètes et caduques. Par delà le bien et le mal, le bourgeois et le prolétaire, le noble et le vulgaire, par delà les antagonismes et les positions bloquées, les exclusives et l'affirmation des spécificités, un espace autre et plus complexe s'ouvre à nous, plus dialogique que monologique avons-nous dit. Il faut, dorénavant, prendre toute la mesure de la complexité et de l'altérité. Les choses, les événements ne sont plus simples ni identiques à eux-mêmes sauf soumis à la violence théorique et spéculative. La technologie nouvelle, électronique et informatique, nous induit et nous aide à ne plus modéliser le réel en termes habituels de forme et de structure mais en termes de champ et de réseau : d'interdépendance et d'ouverture, de flux et de catastrophe. Passage, par conséquent, à la rationalité moléculaire et opérative qui traite les faits en leur ôtant leurs valeurs, rationalité cynique qui, sans culpabilité, traite aussi les valeurs comme des faits. Elle les combine et les articule pour démultiplier les possibilités du corps et de la pensée. De la sorte, la *nouvelle* rationalité instaure un jeu atomisé, interactif et interrelationnel, complexe et intensif.

Si la pratique artistique trans-avant-gardiste des années quatre-vingt devient cette activité libérée de toutes les visées émancipatrices et réflexives de la période

précédente, de toutes les prétentions sélectives inféodées à l'ordre du sens et de la valeur ; si cette pratique, après les tables rases qui l'avaient exténuée (anti-art, non-art...) jusqu'à lui faire frôler la sclérose (ascétisme et purisme exacerbés de l'art minimal ou de l'art conceptuel), retrouve, aujourd'hui la tradition la plus lointaine ; si cette pratique trouve un sang nouveau à dialoguer avec les interlocuteurs les plus variés et les plus anciens de notre histoire ou les plus récents (figuration libre, graffiti-tisme...) et ce, sans préjugés... alors, pourquoi ne pas renouer, mais en toute connaissance de cause, avec l'activité artisanale et populaire tout en mettant en œuvre, parallèlement, les technologies nouvelles au sein même d'un Atelier d'Arts Plastiques ?

Les informations et les réflexions que j'ai proposées tout au long de ce texte peuvent contribuer à préciser peut-être la connaissance de l'artisanat et du rapport délicat que l'Art entretient avec lui. Mais la question aujourd'hui est de savoir si l'on doit maintenir fermes des positions sous prétexte qu'elles ont été acquises difficilement (autonomie de l'Art par rapport à l'artisanat, reconnaissance et légitimation de la fonction d'enseignant en Arts Plastiques à l'Ecole, officialisation et normalisation institutionnelle *au plus haut niveau* de la formation des professeurs et des concours de recrutement...) ou si l'on doit reconnaître la nécessité de l'évolution.

En fait, l'inscription de la discipline *Arts Plastiques* dans le cadre de l'enseignement reste toujours problématique à cause du fonctionnement traditionnel de l'Ecole qui relève encore, et pour une part importante, de celui de l'industrie et de l'usine (obligation, normalisation, programmation, classification, production, évaluation...) fonctionnement corrélatif lui-même d'une technique de la domination et de la centralisation étatique (l'Ecole comme *appareil idéologique d'Etat*).

Le cours, la classe, les horaires évoquent clairement la division, la parcellisation et la répétition du travail à la chaîne... les professeurs s'abîment et s'usent très vite, incapables, à un moment donné, de faire échec à la monotonie et à l'anonymat. Le cours en sa continuité obligée suit son cours et impose sa loi à chacun des élèves; ceux-ci d'ailleurs forment rarement groupe (le fameux *groupe-classe* demeure souvent une utopie ou une incantation) et doivent exécuter des exercices ponctuels fondés, pour ainsi dire, sur leur immotivation.

C'est vrai, tout dans la classe et le cours dit encore aliénation et réification.

On a vu que l'Art s'est très tôt détaché de l'artisanat lorsque celui-ci commençait à subir la loi de l'industrie et de la mécanisation généralisée.

Il est clair que la pratique artistique est restée, néanmoins, plus proche de la technique de l'artisan et des rapports humains familiaux de l'atelier que des activités répétitives du manoeuvre, soumis au travail imposé par le capitaine de la manufacture (souvent véritable galère), l'entrepreneur de la fabrique, le contremaître de l'usine ou le... chef d'atelier !

Certainement l'Ecole démocratique et républicaine encastre-t-elle obligatoirement les sujets qu'elle se destine, pourtant, à instruire gratuitement. On peut même

se demander si elle peut - eu égard aux structures et aux fonctions qu'elle se donne, eu égard aux crédits qu'on lui accorde et au crédit qu'elle doit en permanence gagner auprès de son public - se payer plus avant le luxe de former des élèves, donc des enseignants, à cette pratique pour le moins aristocratique et indéfinissable : l'Art.

Etrange et paradoxale pratique à la lisière des *Arts Mécaniques* et des *Arts Libéraux* dont la spécificité, à tout jamais indéterminable et indécidable, lui refuse l'inscription claire et définitive dans le cadre d'une institution qui, actuellement, revendique de plus en plus sa vocation instructionnelle [14].

Pratique aristocratique puisqu'elle s'alimente presque exclusivement aux modèles de l'Art savant et qu'elle semble souvent ignorer les autres formes d'art (du moins lorsqu'elle devient objet de l'Enseignement Général).

Pratique élitaire, faite de tensions entretenues aux bords du rationnel et de l'irrationnel, faite de complexités délicates, d'interactions continues et de singularités irréductibles.

Pratique donc, qui ne peut longtemps survivre à l'enfermement scolaire, à son intellectualisme ou à son technicisme, qui ne peut résister au pouvoir et à l'autorité de l'Ecole.

Alors, une autre Ecole, pour l'enseignement en *Arts Plastiques* ? une autre Ecole que l'Ecole obligatoire ?

Une Ecole *libre*, libérée des classes pour accueillir des ateliers *libres* ? Une Ecole privée et libre pour l'Education et les Ateliers d'Arts Plastiques et une Ecole publique et obligatoire pour l'Instruction et le Cours en Classe ?

Pour certains, ce clivage serait une solution viable au problème [15] : abandon progressif de la Classe et du Cours pour l'enseignement des Arts Plastiques ; création, par conséquent, des ateliers à l'Ecole pour qu'un jour peut-être l'Ecole ne s'embarrasse plus de cet enseignement marginal après avoir tout fait pour l'intégrer, l'instituer et le légitimer jusqu'au plus haut niveau.

Effectivement, si le Collège (prioritairement dans le premier cycle) n'arrive plus à intégrer l'enseignement artistique, et notamment celui des Arts Plastiques, ou plutôt, si cet enseignement n'arrive plus à se poursuivre décemment, compte tenu de sa complexité (eu égard aux mutations actuelles et post-modernistes des pratiques culturelles, des pratiques sociales et des techno-sciences) dans les cadres figés d'une institution qui refuse de reconnaître sa dimension éducative et par là même de modifier structurellement et fonctionnellement le dispositif qui est le sien depuis toujours (du moins à partir du XIXème siècle), alors, donc, il convient d'assouplir et de libéraliser la structure d'accueil elle-même : de la faire rapidement évoluer.

Si mon avis présente quelque intérêt en cette affaire, je dis alors que je suis

contre l'élimination à moyen ou long terme de l'enseignement des Arts Plastiques au Collège (il a souvent, hélas ! disparu des Lycées...) : contre, quoi qu'il en soit, le rabattement de l'Art sur l'artisanat (son ancêtre) même si cela peut permettre de maintenir un ersatz d'enseignement artistique plus facile à maîtriser et à faire accepter parce que moins aristocratique, moins intellectuel et moins savant.

Je suis donc pour une réelle évolution des collèges afin qu'ils puissent, enfin (serait-ce le même problème pour ce qui concerne l'enseignement des Arts Plastiques à l'Université ?), s'ouvrir à des enseignements subtils et complexes, s'ouvrir aux transformations post-modernes des savoirs et savoir-faire, des comportements et des techniques.

Je crois effectivement, avec d'autres, que, si les enseignants d'Arts Plastiques, dans les établissements qui relèvent de l'Education nationale, peuvent être discrédités aux yeux de certains (sont-ils nombreux ?) malgré une compétence et une intégrité professionnelle indéniables, je crois que cela est dû, même si cette conviction peut sembler paradoxale, à l'institution qui les a formés elle-même artistiquement, théoriquement et pédagogiquement... et qui les a pourtant bien formés. L'institution doit aller jusqu'au bout de ces actes et inscrire, dans les faits et les structures, les transformations qu'elle promet par ailleurs. Elle doit aller jusqu'au bout de son action et se donner concrètement les moyens d'accueillir et de promouvoir les nouveaux découpages du savoir, les nouvelles technologies, les nouvelles modalités de comportements sociaux et de postures scientifiques, les nouveaux parcours de l'imaginaire, les nouveaux champs d'activité dont le champ artistique est un exemple particulièrement vif.

Je crois avoir montré qu'il s'agit désormais de penser et d'agir autrement et donc d'enseigner autrement.

Cet *autrement* désigne, notamment : flexibilité, complexité, interactivité et transversalité.

Je pense avoir déjà énoncé qu'il indique aussi le moment catastrophique où l'ère des structures et des formes se dissipe pour céder la place à celle des champs et des réseaux.

L'Enseignement public, obligatoire et gratuit, peut et doit mettre en place, en un premier temps, des lieux expérimentaux étayant leur recherche sur les nouvelles particularités dont il vient d'être question.

Si les enseignants d'Arts Plastiques désirent, à l'Ecole, d'autres lieux d'accueil et d'enseignement c'est qu'ils sont autres et que leur matière est autre.

Si la mise en place de l'Atelier d'Arts Plastiques est une solution, il conviendra de l'étendre [16] mais alors c'est le Collège en son entier (sa répartition spatiale, horaire, matérielle, financière, disciplinaire etc...) qui devra se rendre à la flexibilité, la complexité, l'interactivité et la transversalité ; en son entier, le Collège devra se rénover pour se connecter à la nouvelle réalité sociale et culturelle dont les Arts

Plastiques annoncent et instaurent l'altérité.

L'Atelier d'Arts Plastiques présente des risques de régression certains s'il doit faire retour à (et non sur) des activités archaïques de type artisanal, centrées sur le respect de la tradition, du métier, de la technique, du compagnonnage voire du patronage... Il offre cependant une solution heureuse pour extirper l'enseignement des Arts Plastiques de la Classe et du Cours où il s'enlise depuis quelques temps déjà.

L'Atelier peut, davantage que la Classe et le Cours, être un lieu où s'articulent, enfin, l'instructif et l'éducatif ; un lieu pour tous ouvert et qui puisse, enfin, engendrer une pratique pédagogique véritablement flexible, complexe, interactive et transversale.

Un lieu donc résolument adapté à l'enseignement en Arts Plastiques qui saura rénover le Collège en lui permettant d'abandonner son caractère d'entreprise industrielle du XIXème siècle... en l'obligeant à s'actualiser pour passer, maintenant, à la dimension post-industrielle.

Un lieu, enfin, pour un enseignement depuis toujours autre dans un autre Collège à venir : au delà de l'aliénation pré-moderne, l'Atelier doit ouvrir à une autonomie post -moderne.

Jacques Cohen

## NOTES



- [1] Interpréter, c'est construire un sens à partir d'éléments prélevés dans un ensemble ; c'est justifier ce sens à partir de ces éléments. Il est certain que toute interprétation (surtout lorsqu'elle s'annonce personnelle) est arbitraire ; je ne pense pas cependant, qu'une interprétation puisse être fautive : elle est plus ou moins vérifiable. Interpréter implique une volonté de clarté ; la clarification est la force et la faiblesse de l'acte interprétatif. Je reste conscient du fait que la plupart des relations historiques que je vais tenter d'établir pour soutenir mon approche de l'articulation *artisanat/art* peuvent et pourront faire l'objet d'études analytiques plus approfondies. La dimension modeste de cet article m'oblige aussi à simplifier, à schématiser, à risquer donc des raccourcis nécessaires.
- [2] On pourra lire le rapport *200 Ateliers d'Arts Plastiques au Collège - 1983/84* établi, en mars 1985, par Magali Chanteux (professeur d'Arts Plastiques). Ce travail a été effectué dans le cadre d'une recherche de l'I.N.R.P. (Direction des Programmes) - Didactique - Enseignements Généraux). On y trouvera cités tous les textes officiels concernant le problème et une analyse très claire de la situation nationale.
- [3] Sur le problème qui nous intéresse maintenant un grand nombre d'études sont à consulter. Notamment celles de :
- Beaud (M) : *Histoire du capitalisme de 1500 à nos jours*, Ed. du Seuil - Paris, 1981.
  - Braudel (F) : *Civilisation matérielle et capitalisme*, Ed. Armand Colin, 1967.
  - Francastel (P) : *Peinture et société*, Ed. Gallimard, Paris, 1965.
  - Dobb (M) et Sweezy (P) : *Du féodalisme au capitalisme : problèmes de la transition*, Ed. Maspéro, 1977.
  - See (H) : *Les origines du capitalisme moderne*, Ed. Armand Colin, 1940 - *Le XVIème siècle*, Ed. P.U.F., 1934.
- Pour ce qui concerne le problème spécifique *artisanat/art*, j'ai ajouté les ouvrages suivants :
- Jimenez (M) : *Vers une esthétique négative - Adorno et la modernité*, Ed. Le Sycomore, 1984.
  - Le catalogue de l'exposition *Artistes-Artisans ?* réalisée par l'Union Centrale des Arts Décoratifs à Paris en 1977 (en particulier les articles de Georges Duby et de François Mathey).
  - Le très volumineux et circonstancié *compte-rendu du stage des professeurs d'Arts Plastiques de l'Académie de Grenoble* qui s'est déroulé en 1979 sur le thème : *Art / Métier* ; j'ai retenu, notamment les interventions de : M. Virost p. 7 - M. Laurent p. 205 - M. Gaudibert p. 230.
- [4] Voir l'ouvrage de M. Beaud cité en note n° 3.
- [5] On peut trouver des antécédents à ces communautés de métiers dans les *Collèges* gallo-romains du Bas-Empire et dans les *Guildes* et les *Hanses* des marchands nordiques du Haut Moyen-Age.
- [6] Consulter à ce sujet les interventions d'artisans présentées dans le *compte-rendu du stage des professeurs d'Arts Plastiques de l'Académie de Grenoble* (ouvrage cité note n° 3). En particulier celle de M. Maque, de la Fédération Régionale Compagnonnique, p. 108.

- [7] Il faut lire le paragraphe que M. Chanteux (ouvrage cité en note n° 2) consacre page 40 à la notion d'*Atelier*. On verra que mon approche tente de reprendre certaines des questions posées et de prendre acte des constats effectués par l'auteur.
- [8] On devrait consacrer une étude approfondie au problème du *contact* et à celui du privilège accordé à l'*acte* dans la pensée et les faits de la France d'aujourd'hui... à l'importance donnée (peut-on éviter de le faire ?) aux phénomènes d'interaction et de rétroaction par exemple. Ce qu'il est convenu de nommer, depuis quelques temps *Action Culturelle* appuie toute sa stratégie d'action et de contagion sur une méfiance à l'égard de la médiation et de la réflexion. Il est vrai que les Ateliers d'Arts Plastiques au Collège se fondent sur une méfiance de cette méfiance. Il est heureux, cependant, qu'ils prennent en charge, dans le cadre institutionnel de l'Ecole, la crise actuelle de la Raison spéculative ou dialectique, la crise du processus réflexif et mettent en œuvre - spécifiquement - un régime de fonctionnement orienté sur l'opératif et l'actif. On sait, par ailleurs, que la psychologie a mis en évidence les rapports que l'action et l'opération peuvent entretenir au cours du développement mental. Doit-on rappeler que ce qui caractérise l'autisme, degré ultime de la psychose schizophrénique, est l'absence et le refus de la mentalisation donc de la prise de conscience (ou conscientisation). L'autisme se constitue d'une fascination pour l'agir (*acting out*). Notre actualité post-moderne est-elle donc d'ordre psychotique ? peut-on échapper aux révisions qu'elle nous impose ?
- [9] Alain : *Système des Beaux-Arts*, 1930.
- [10] La critique de l'*Aufklärung* et de la Raison du point de vue de la Raison même est l'objet permanent de l'*Ecole de Francfort*. Il faut, pour suivre l'évolution historique de cette critique, se reporter aux différents ouvrages des auteurs qui appartiennent à cette Ecole, à savoir : Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Adorno, Habermas.
- [11] A ce sujet on se reportera à l'étude que Horkheimer a effectuée sur Hegel dans un ouvrage particulièrement important eu égard aux analyses qui se tentent ici : *Les débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire* suivi précisément d'un texte intitulé : *Hegel et le problème de la métaphysique*. On pourra consulter dans cet esprit le livre de Bloch : *La philosophie de la renaissance*. Le premier ouvrage cité est de 1930/32 le dernier de 1972. On peut les trouver tous les deux dans la *Petite Bibliothèque Payot*.
- [12] Cette notion est à prendre dans le sens que G. Bataille lui a donné, à savoir : libération de la puissance pulsionnelle et affranchissement de l'économie considérée comme mise en réserve, constriction et mortification.
- [13] On se reportera pour une approche du post-modernisme aux travaux récents de (par exemple) : J. Baudrillard, G. Deleuze, J. Ellul, P. Feyerabend, J.F. Lyotard, E. Morin, G. Scarpetta...
- [14] A ce sujet il faut bien sûr renvoyer aux textes officiels promulgués ces derniers mois par J.P. Chevènement, Ministre de l'Education Nationale.
- [15] Par exemple Françoise Dolto développe cette façon de voir dans son ouvrage cité chez R. Laffont (1985), *La cause des enfants*. A cet égard, le chapitre 2 intitulé *L'école à toute heure à la carte* est particulièrement... instructif !
- [16] Personnellement je ne comprendrais pas que l'on maintienne, en parallèle avec l'*Atelier*, un Cours *normal* dit de *base* donc uniquement destiné au travail instructif (tandis

que l'Atelier serait réservé aux loisirs éducatifs). Il faut effectivement aller dans le sens de ce qu'ont tenté, déjà beaucoup d'enseignants au sein même de leur classe... transformer toutes les classes en ateliers et faire en sorte que tous les enfants puissent bénéficier de ces transformations profondes... faire en sorte que l'Atelier se substitue intégralement au Cours et à la Classe et n'en soit pas le complément éventuel, donc optionnel.

Tout ceci implique, évidemment, la transformation, l'évolution, radicale du Collège... les instances officielles en sont d'ailleurs tout à fait conscientes.

Il est évident que l'ensemble du texte que l'on vient de lire n'a trait qu'aux problématiques de l'Enseignement Général. Dans le cadre de l'Enseignement Technique, actuellement en plein développement, la question du rapport industrie, artisanat, art se pose d'une manière sensiblement différente qu'il conviendrait, un jour, d'analyser.

## CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 100 F - membres bienfaiteurs : 200 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

### A NOS LECTEURS DE L'ÉTRANGER



La liste des correspondants Hachette à l'étranger qui figurait depuis longtemps à cette place n'était plus à jour. Nous avons donc lancé une campagne internationale, qui se poursuit encore afin de pouvoir vous indiquer les librairies où vous pourrez effectivement bientôt vous procurer **Les Amis de Sèvres**.

Nous ont déjà confirmé leur accord :

de **CHYPRE**, la librairie papeterie française LA BOITE A LIRE,  
8<sup>e</sup>, rue Prévezas, NICOSIE - 136 - Tél. 54184.

d'**IRLANDE**, *Modern Languages Limited*,  
39 Wetland Row, DUBLIN 2 - Tél. 764285.

de **SUISSE**, le département diffusion de la LIBRAIRIE PAYOT,  
rue des Côtes de Montbenon, 30 -  
adresse postale : Case Postale 3212, CH 1002 LAUSANNE - Tél. 20. 52. 21.

(à suivre)

*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES*  
*1, avenue Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex - France - tél. (1) 45.34.75.27*