

Artiste / Enseignant en Arts Plastiques

Gilbert Péliissier, Inspecteur Général Arts Plastiques

Intervention orale 1989

Si j'étais encore enseignant d'arts plastiques dans l'enseignement secondaire, assurément, je serais demandeur d'interventions d'artistes. C'est dire l'intérêt que je porte aux artistes, et à leurs interventions. Je serais donc demandeur, mais à une condition : que les artistes n'enseignent pas. Ils m'intéressent trop pour ce qu'ils sont et les enseignants aussi.

(1)

La loi relative aux enseignements artistiques du 6 Janvier 1988 mentionne, dans son article 7 du premier chapitre, que "des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique... peuvent apporter un concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat".

Le décret du 6 Mai 1988 précise, concernant les premier et second degré des établissements scolaires, que le concours de personnel extérieur, tant en ce qui concerne le contenu des enseignements artistiques, les méthodes d'enseignement et l'appréciation des travaux, s'exerce sous la responsabilité pédagogique des enseignants.

Lors des rencontres sur le partenariat dans les enseignements et les activités artistiques, au musée d'Orsay le 5 Décembre 1988, un texte du dossier communiqué ce jour confirme ce qui précède et le développe. "Dans les cours obligatoires ou optionnels relevant de disciplines dotées en personnels spécialisés, arts appliqués, arts plastiques, éducation musicale, l'intervention de professionnels ne s'impose pas. Cependant elle peut paraître souhaitable dès lors qu'elle répond aux besoins exprimés par l'enseignant responsable". Et il est écrit que ce principe demeure valable pour les ateliers de collège, de lycée et d'école normale.

Un texte spécifique pour les ateliers, paru au B.O du 25 Mai 1989, affirme à nouveau que l'atelier est placé sous la responsabilité de l'enseignant spécialisé. "Sans être obligatoire la participation d'un intervenant est souhaitable. Elle garantit la complémentarité des compétences".

On peut donc constater, à partir de ces textes, que dans les différentes modalités de l'enseignement artistique dispensé dans les établissements scolaires : obligatoire (le cours obligatoire jusqu'en 3^e), optionnel (les sections A3 du lycée), facultatif (les ateliers et l'option complémentaire des lycées), la responsabilité de l'enseignement spécialisé est respectée. Le partenariat est encouragé sans être imposé. Cet esprit nous paraît positif et augure d'un bon développement pour les enseignements artistiques si les textes sont respectés.

En effet un véritable partenariat ne peut- se construire que dans un respect réciproque avec des partenaires qui se désirent et en fonction du type de travail abordé. Ainsi que nous l'écrivions en 1987- pour les ateliers : "cette souplesse de participation, dont les modalités sont toujours à trouver en fonction de ce que fait l'atelier, est à observer. Elle constitue une garantie en précisant bien le désir de rencontre des partenaires. Car ce qui est en cause aujourd'hui dans la relation qui s'instaure entre champ pédagogique et champ artistique, entre enseignants et artistes ce n'est pas le succès d'une catégorie contre ou au détriment de l'autre, c'est la capacité à sortir d'une situation qui, à rester statique, serait celle d'une régression".

Ce qui importe désormais c'est de donner un sens à cette " complémentarité des compétences " afin que les acteurs développent les situations les plus fertiles pour l'apprentissage des élèves.

(2)

Compétence? Si l'on retient ce que nous proposent les dictionnaires jusqu'à remonter au Larousse de l'ancien Français nous trouvons la "connaissance"; la connaissance qui fonde le droit intellectuel de juger. La connaissance est au coeur de la définition de la compétence, et, si nous poursuivons l'exploration nous trouvons un prolongement de la définition en direction de la spécialisation. La définition que donne le Petit Robert du Spécialiste n'est pas très éloignée de celle qui concerne la personne compétente : "personne qui s'est spécialisée, qui a des connaissances dans un domaine déterminé et restreint". L'idée de restriction quant au domaine nous paraît ici, aussi importante que celle de profondeur.

Dans la définition du spécialiste nous retrouvons donc la connaissance mais avec une idée décisive, c'est l'idée de restriction. Cette restriction est aussitôt à mettre en rapport avec la conception de l'enseignement - au niveau où nous le situons - qui est "général", c'est à dire non spécialisé, non professionnel. Une contradiction apparaît.

Autre remarque. "La question de la compétence enveloppe celle de distance par rapport à l'objet concerné. Plus cette distance augmente, plus augmente la difficulté - qui peut aller jusqu'à l'impossibilité pratique - d'acquérir la compétence désirée". Inversement, "se tenir dans les limites étroites du domaine considéré" privé de la vision générale.

En tenant compte de ces remarques sur la connaissance, la connaissance du spécialiste, avec l'idée de restriction liée à la spécialisation et l'idée de distance par rapport à l'objet concerné et en les rapportant à la condition qui est celle de l'enseignement secondaire, serons-nous mieux en mesure d'apprécier ce qu'il en est de la compétence de l'enseignant et de l'artiste.

(3)

Du côté de l'enseignant d'arts plastiques, et sans qu'il soit besoin d'analyser, il paraît difficile aujourd'hui de faire correspondre celui-ci à la définition ancienne de spécialiste.

Les arts plastiques se définissent dès 1969, sur les lieux universitaires de leur création, comme "champ ouvert", (et en rappelant que l'université est devenue le lieu de formation des enseignants du secondaire) la compétence à acquérir, liée à l'idée de "domaine", de "restriction", n'est pas sans poser de problèmes.

Par une brève incursion historique, on peut faire remarquer que le professeur "d'arts plastiques", se nommait autrefois, et originellement, professeur de "dessin", et à ce titre il était un spécialiste parce que l'objet de son enseignement aussi riche soit-il, était restreint. L'apprentissage du dessin, de caractère dogmatique, soumis à des codes normatifs de représentation, tenait l'enseignant dans "les limites étroites du domaine considéré". Il est devenu professeur de "dessin et arts plastiques" (1952), et, plus récemment professeur d'"arts plastiques" (1973) tout en conservant son ancien statut de spécialiste. Cela, bien que sa discipline d'enseignement se soit considérablement transformée, élargie au "visible" en terme de "champ", c'est à dire sans limites concrètes, transcendant ainsi la notion de "domaine" et de "domaine restreint" propre à l'exercice de la spécialisation.

S'il est donc permis de s'interroger sur le statut de spécialiste du professeur d'arts plastiques de l'enseignement secondaire, en considérant qu'il ne peut être le même spécialiste qu'autrefois, ni le spécialiste de chacun des domaines relevant des arts plastiques aujourd'hui, ne peut-on s'interroger sur une autre conception de la spécialité ?

D'une part, les catégories d'enseignants que présente l'Education Nationale paraissent nous offrir une réponse pertinente dans la mesure où ces catégories, "polyvalent" (instituteur) "bivalent" (qui enseigne deux disciplines différentes) "monovalent" ou "spécialiste" (qui enseigne une discipline), répondent à une étendue d'enseignements ou à une limite. Cette dernière impliquant l'idée de restriction propre à la définition du spécialiste explicitement reconnu comme tel à l'Education Nationale.

D'autre part, s'il est bien vrai que l'enseignant d'arts plastiques ne peut être compétent en tous domaines, au sens professionnel des métiers, avec les pratiques particulières et les savoirs précis ou étroits que- cela suppose, il a acquis une autre compétence. En même temps que s'est effectué le passage du "dessin" aux "arts plastiques", il est devenu par la conception de la formation initiale reçue à cet effet, celui qui a la capacité de rendre compte de la diversité des arts plastiques.

La réalité qu'offre la création artistique depuis la modernité; et surtout la création artistique contemporaine, nous dit fortement que le système cloisonné des "Beaux-arts" a vécu et avec lui les spécialités afférentes. La transversalité du champ et la singularité des pratiques, qui échappent bien souvent aux catégories artistiques et qui ne s'identifient plus en conséquence dans les termes d'autrefois, impliquent d'autres outils d'approche et un nouveau type de compétence. Ce n'est donc pas en terme de perte de spécialisation mais de transformation de sa spécialisation qu'il est possible de situer l'enseignant d'arts plastiques dans le cadre de l'enseignement secondaire.

Mais surtout, il importe de considérer qu'enseigner les arts plastiques - comme toute autre discipline - implique une double compétence. L'une portant sur la matière à enseigner (ce que l'on vient d'entrevoir), l'autre sur le métier d'enseignant au sujet duquel nous souhaitons faire apparaître la complexité qu'il présente.

Cette double compétence résulte d'une formation "celle-ci suppose la distinction claire de plusieurs types de savoirs qui sont au demeurant de nature très différente: le savoir universitaire, le savoir scolaire, la didactique, la pédagogie - ces deux dernières pouvant être (en totalité pour la première, en partie seulement pour la seconde) enseignées à l'Université et pouvant devenir par conséquent des savoirs universitaires, distincts pourtant des savoirs disciplinaires proprement dits".

Le savoir propre à chaque discipline, tel qu'il est enseigné à l'Université "est constitué par l'ensemble des connaissances considérées comme certaines et des méthodes reçues comme valides... Il est continuellement transformé, réorganisé, accru par l'avancée de la recherche... Il doit être, au cours d'une vie, continuellement entretenu et étendu".

"Nul ne saurait prétendre que le savoir universitaire est enseigné tel quel au niveau scolaire... Ce n'est pas de la vulgarisation... Ce n'est pas non plus une sensibilisation qui, par des rencontres occasionnelles d'éléments épars, relie artificiellement quelques vagues lambeaux de savoir à des intérêts préexistants, au lieu de faire naître des intérêts théoriques neufs. Ce qui est enseigné au niveau scolaire est une reconstruction du savoir à l'usage des élèves".

Cette reconstruction, ou cette transformation du savoir résulte d'une opération qui est appelée "transposition didactique". Plus largement on peut considérer, allant des savoirs de référence, ceux issus de la recherche, aux savoirs appris par les élèves, une chaîne didactique impliquant, en chacun de ses moments un travail original et spécifique de transformation, de construction, de choix: savoir de référence ou "savant" - savoir enseignable - savoir enseigné - et finalement savoir appris par l'élève et soumis à évaluation afin de réajuster l'enseignement en cours.

Nous sommes là au coeur d'un travail, qui est aussi une création propre à l'enseignement. On peut y situer le rôle de l'enseignant qui par sa formation a la capacité de réaliser comme spécialiste - comme professionnel - les opérations spécifiques que réclame l'enseignement particulier qu'il représente.

Quant à l'artiste, n'est-il pas permis de le situer du côté du "savoir savant", en amont même de celui-ci, au lieu où se produisent les objets nouveaux, matière de la connaissance qui s'élabore? Il est là dans cette position exceptionnelle, où, à la fois créateur et théoricien de sa propre démarche, il propose au travail de la recherche une connaissance nouvelle susceptible de venir enrichir le savoir propre des arts plastiques.

Mais peut-on, simultanément, le situer ainsi et lui accorder la même légitimité, c'est à dire la même compétence pour réaliser les choix, qui parmi l'ensemble des connaissances

constitueront le savoir disciplinaire à enseigner, avec les transpositions que cela suppose? En fait, l'artiste peut-il prétendre posséder cette compétence à enseigner qui ne relève pas de son type de spécialisation .

Soulignons encore, cette fois s'agissant d'arts plastiques et non d'enseignement, que l'artiste est celui qui par la nature de son travail s'est "spécialisé dans une branche particulière" de l'art, "l'adjectif "une" renvoyant à la singularité qui s'oppose tacitement à la multiplicité que recouvre le terme de généraliste". Et là, de surcroît, ne cultive-t-il pas une démarche à nulle autre semblable, exclusive, unique, singulière. Ce qui fonde son prix, sa valeur d'artiste, son renom, n'est-ce pas précisément cette "restriction" qui le singularise mais qui, aussi, le prive de la même autorité hors de ce domaine restreint?

Or, cette singularité, ce rapport étroit à l'objet concerné, considérés maintenant par rapport à l'enseignement de la discipline "arts plastiques", ne coupent-ils pas l'artiste de la vision générale nécessaire et de la distance requise? En d'autres termes y-a-t-il adéquation entre la compétence attendue pour assurer la couverture d'un enseignement disciplinaire dans son étendue, dans la durée des études et la compétence très spécialisée de l'artiste, portant sur un domaine restreint?

Ces questions ne valent, bien entendu, que si l'artiste assume sa position d'artiste, que s'il se tient dans les limites étroites du domaine qui est le sien, d'où provient sa compétence et d'où il tire sa reconnaissance. Mais c'est là son apport spécifique, intervenir pour ce qu'il est, artiste, enrichissant l'enseignement des arts plastiques par cette référence ponctuelle mais concrète, qu'il représente, offrant l'exemple d'un type de démarche artistique et d'un comportement atypique. S'il sort de cette limite, mis en situation d'enseigner et pour répondre aux nécessités de l'enseignement: inscription dans la durée, diversité, multiplicité, mais aussi cohérence, et prise en charge pédagogique des élèves avec la difficile question de l'hétérogénéité ne sera-t-il pas conduit du même coup à abandonner sa position - radicale - d'artiste pour, progressivement, et à son insu, adopter un comportement d'enseignant?

Ni artiste ni enseignant et dépourvu de toute formation légitimante, sera t-il alors dans cette position de non-compétence le mieux placé pour enseigner dans l'enseignement - général? Sera t-il mieux placé pour enseigner les arts plastiques en quittant son domaine restreint de compétence mais sans avoir acquis, comme le professeur d'arts plastiques, une double compétence lui permettant de prendre en charge les classes dans la durée, de rendre compte de la transversalité du champ des arts plastiques, et de construire selon les opérations spécifiques de l'enseignement?

Pour enseigner, l'enseignant et l'artiste ne sont pas en position symétrique. Ils ne sont pas équivalents non plus, car leur compétence respective n'est pas de même nature. Celle-ci leur donne un titre, "enseignant" ou "artiste", qui provient d'une formation académique ou d'autodidacte. Cette formation est sensée conférer la spécialisation qui est source d'excellence. La compétence acquise pour l'un à se prévaloir du titre d'enseignant et pour l'autre à se prévaloir du titre d'artiste. ne doit pas conduire à croire ou à faire croire qu'il existe une faculté générale de connaître les choses sans les avoir étudiées ou sans les avoir pratiquées".

Il importe donc de clarifier les termes de cette nouvelle relation, artistes, enseignants, afin de pouvoir, dans une visée qualitative et promotionnelle de l'enseignement des arts plastiques, rechercher les articulations les plus fécondes, évitant ainsi, dans un procès implicite portant sur la compétence, glissements fâcheux et illusionnisme.

LA PRATIQUE

du point de vue de l'enseignement des Arts plastiques dans le secondaire

Qu'entend-on par « la pratique » et pourquoi aujourd'hui rappeler cette question de la pratique ?

Tout d'abord, il importe que tout enseignant sache bien, sache mieux, ce qu'est la discipline qu'il enseigne au moment où il l'enseigne. Quelle en est l'évolution générale, quelles en sont les valeurs, celles qui sont à repérer dans les discours nouveaux qui se construisent progressivement selon l'idéologie du moment. Car il est toujours souhaitable, et même nécessaire, de ne pas en rester à l'immédiateté des tâches qu'impose l'activité professionnelle, afin de pouvoir développer une posture réflexive en tentant de savoir, de savoir mieux, pourquoi on enseigne ceci ou cela et pourquoi « cela » serait paré aujourd'hui d'une plus grande valeur ? La maîtrise de l'enseignant et la force de son enseignement, qu'il a à inventer, tiennent à ce point de vue surplombant.

C'est en ce sens qu'il n'est pas vain de tenter aussi partiellement que ce soit d'apporter quelques éclairages sur une période encore proche qui a vu dans le secondaire se construire un enseignement des arts plastiques ouvert à l'« art vivant » et aux questions que pose une pratique dans un sens artistique, ce qui n'était pas le cas dans les périodes antérieures. Et cette pratique, lorsque l'on dit « la pratique », se révèle être le concept global par lequel les questions de l'art et celles de l'enseignement trouvent une nouvelle cohérence.

La pratique dont il s'agit, de type critique, est celle qui à partir de la décennie 70 s'est révélée indissociable d'une volonté artistique, en relation précisément avec les œuvres de « l'art vivant » (selon les termes de l'époque) ainsi qu'en a été exprimée la revendication par les enseignants lors du Colloque d'Amiens en 1968 (peu avant les événements bien connus)¹. Un travail prospectif et intense dans le secondaire a alors commencé à transformer la manière d'enseigner ainsi que les contenus qui demeuraient formels et académiques en dépit d'une certaine évolution. Mais il semblerait aujourd'hui que cette pratique qui s'inventait ait quelque peu perdu de son dynamisme et de sa force de questionnement dans un environnement général devenu moins propice. Pour autant, en serait-on revenu au sens usuel de pratique, réduisant celle-ci à une activité essentiellement concrète et formelle, d'application, illustrative ou décorative, telle qu'elle l'était auparavant, jusqu'à l'oubli ou la simple ignorance de ce qui fut une aventure fertile ?

C'est sans aucune nostalgie ni visées proprement historique et théorique que se développent les divers propos, après cette introduction, sous forme d'approches successives. Certes, ce n'est que d'un point de vue probablement discutable et d'autant qu'il émane d'un acteur impliqué dans l'aventure récente des arts plastiques mais, en dépit de ce fait, souhaitons que les propos exprimés

¹ Tenu en mars 1968, *Pour une école nouvelle* dit Colloque d'Amiens, organisé par l'association d'études pour l'extension de la recherche scientifique.

demeurent, parmi d'autres, des éléments pour que puisse se poursuivre une réflexion collective plus ajustée.

Avant propos

Le passage de la créativité à la pratique

Avant même que ne soit abordée la question centrale et spécifique de la pratique en arts plastiques, il importe de se pencher, aussi brièvement que ce soit, sur un phénomène culturel général apparu à la toute fin des années soixante en provenance du monde anglo-saxon : il s'agit de la *créativité* et, peut-on dire, du phénomène ou du raz de marée de la créativité. D'autant prégnant fut ce phénomène qu'il correspondait après les événements de la fin de la décennie 60 à un besoin général d'ouverture qui s'est manifesté par une valorisation de l'imagination et de l'innovation en tous les secteurs de la vie sociale.

La créativité a été le premier moment d'émancipation de la discipline qui allait devenir « arts plastiques »². Moment brouillon, d'effervescence, sans théorie ou guère au début, mais dans lequel les enseignants trouvaient une réponse au désir de changement et surtout, plus sensiblement en art, sentaient intuitivement un accord avec leur discipline : « tout le monde était créateur potentiel » ainsi que le fait remarquer Oliver Mongin, mais sentiment particulièrement ressenti en matière artistique « par une substitution de la créativité à la création »³. Ajoutons que, à cette période précise, la nomination d'un nouvel inspecteur général⁴ porteur du discours de la créativité et invitant les enseignants à l'expérimentation, a été décisive.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, dans cette phase historique de créativité, ce sont, au-delà de la confusion entre « créativité » et « création », des mécanismes plus souterrains qui se mettent en place. Distinguons pour cela, d'une part *l'idéologie de la créativité*, sa positivité ressentie, à savoir que tout le monde se voulait créatif, et d'autre part *les techniques de créativité* dont en gros on peut dire qu'elles ressortissent à un processus caractérisé par deux moments : la *phase de production des idées* et la *phase d'analyse* par laquelle il s'agit pour l'essentiel de dégager l'idée la plus originale. On a bien compris l'intérêt que pouvait avoir cette démarche dans divers domaines et, notamment, pour la promotion de produits commerciaux nouveaux dans le monde de la vente. **Mais les arts plastiques vont s'en saisir dans un but bien différent.** Précisément, ce sont ces deux phases, production des idées et analyse, qui ont été utilisées et transposées en arts plastiques au tout début des années 70, bien entendu en vertu de contenus et d'objectifs propres à l'enseignement. Ces deux phases on va les retrouver dans le nouveau concept de « pratique » tel qu'il s'est élaboré dans le secondaire : une phase d'exploration par rapport à la question que pose toute proposition de travail au cours de laquelle les élèves réalisent des travaux dans un sens plastique-

² L'enseignement dont il s'agit s'intitulait « Dessin et arts plastiques » avant de s'intituler en 1972 : « Arts plastiques »

³ Olivier Mongin, *Création, créativité, quotidienneté*, Esprit, sept. Oct 1979

⁴ Jean-Michel Colignon

artistique et une phase d'ordre critique ou théorique portant sur ces travaux. C'est par ces deux phases articulées, liées, que vont s'éprouver et s'apprendre les arts plastiques .

1

Approche du concept

Si l'on interroge le public sur ce qu'est la pratique en art : qu'est-ce que la pratique ? ce n'est guère une question tant la pensée de tous les jours saisit d'emblée ce qui se rapporte à l'idée de pratique en art, soit l'immédiatement saisissable, généralement celle d'un faire ou d'une exécution, car finalement tout le monde a l'idée de ce qu'est une pratique en art. Or l'enjeu, à l'encontre de cette pensée usuelle, est d'établir un écart entre ce sens ordinaire et le sens apparu dans les années 70. A défaut de cet écart, le risque est de parer le terme usuel du simple bénéfice d'une actualisation des *activités* artistiques, due au succès d'une offre artistique accrue par une politique de développement culturel, sans le prendre dans sa force de concept nouveau.

Mais ce concept nouveau, la pratique, tel qu'il a été saisi par les arts plastiques dans le secondaire a été d'une autre nature que celle d'un travail philosophique selon la complexité et l'approfondissement inhérents à la construction d'un concept par les philosophes. Il a été la retombée réduite d'un concept issu du champ social et politique, la *praxis*⁵ qui est devenu dans l'usage, en tout cas dans le milieu des arts plastiques, une « pratique critique » ou « pratique théorie » indissociable, comme on le verra, des arts plastiques. De même que le cubisme en révélant une nouvelle conception de l'espace, en rupture avec l'espace perspectif, n'a pas été le résultat d'une stricte prise en compte du travail des physiciens sur la relativité ni celui des mathématiciens avec les nouvelles géométries, ni même une transposition, mais le fruit d'un travail intuitif et métaphorique des artistes sur la « quatrième dimension ». Les artistes ne sont pas des physiciens ni des géomètres⁶. Dans le secondaire le processus d'appropriation du nouveau concept de pratique par les enseignants a été semblable, l'enseignement porté par le courant de l'époque ouvert à la nouveauté s'est trouvé valorisé et dynamisé par la promotion de l'art « vivant », assortie d'un discours nouveau sur l'œuvre. Ainsi, faire pratiquer les élèves dans un sens artistique et

5

La Praxis est un concept issu de la philosophie grecque, signifiant le processus d'une "action sous-tendue par une idée vers un résultat" qui, lui-même, n'est cependant pas une fin. Cette approche a été largement développée par nombre d'auteurs théoriciens dans les années 60. C'est son intérêt, en termes de dynamique dans l'articulation action-réflexion, qui nous concerne particulièrement ici, dans le champ des arts plastiques."

6 Ce que rappelle le commentaire de Luc Ferry au sujet du texte de Gleizes et Metzinger montrant l'intérêt des peintres pour les géométries nouvelles : « pour autant les artistes n'étaient pas des géomètres, (que) leurs connaissances mathématiques relevaient encore de l'amateurisme »

Luc Ferry, *Homo Aestheticus*, Grasset 1990

non plus dans celui d'un « faire » académique, d'une application, selon un certain nombre de techniques de référence, a pris le sens d'un nouveau concept en relation avec les démarches de la création contemporaine.

Remarquons, en effet, par rapport à la technique, depuis les années 70, le recouvrement du terme « technique » par celui de « pratique ». Phénomène bien perceptible dans le milieu de l'art et dans son enseignement qui, à l'époque dont il s'agit, a caractérisé la manière nouvelle d'établir une relation à la pratique d'un art, sans le préalable d'un apprentissage technique pour lui-même⁷, soit *de pratiquer* : moment dans lequel la technique elle-même se cherche. Non pas que la technique n'ait plus de sens ni d'intérêt et ne soit plus nécessaire, mais parce que *la technique ce sont désormais les techniques, innombrables*, en fonction de la variété des matériaux, des instruments, des supports et des démarches de création. La pratique, nouveau concept globalisant, en se substituant à la norme technique, est devenue le lieu d'inventions du faire dans lequel se façonnent, s'organisent les divers éléments de l'œuvre ainsi que la procédure de travail, et où jouent inévitablement des références, qu'elles soient implicites ou conscientes. Ainsi comprise la pratique, dans un sens artistique, est nécessairement la pratique de l'époque où l'on vit, avec les matériaux, les outils et les technologies de l'environnement présent, tout autant que le sont les références artistiques les plus mobilisatrices, celles de « l'art vivant » sans toutefois n'exclure aucune époque⁸.

Dans cette transformation en cours de leur discipline, les enseignants du secondaire ont perçu des perspectives en accord avec la transformation de la société elle-même ainsi qu'ils ont ressenti le besoin de savoirs nouveaux, ce d'autant que l'université en arts plastiques, alors récemment créée, s'est prévaluée d'une dimension critique justifiée par l'apport théorique des sciences sociales et de l'esthétique, en cela bien différente de ce qu'étaient alors les écoles des Beaux-arts. Ainsi, le sens usuel de pratique dans son aspect concret et traditionnel s'est trouvé investi d'un sens nouveau, dans lequel « pratique » et « théorie », traditionnellement opposées, ne le sont désormais plus en dépit de leurs natures différentes en jouant ensemble au sein d'une théorie globale unissant les deux termes dans une relation dynamique. On mesure la différence entre le nouveau sens de pratique pris en arts plastiques et le sens usuel si l'on se réfère aux définitions classiques que proposent les dictionnaires, dans lesquels pratique et théorie sont opposées, dont voici deux exemples : « application d'une discipline ou qui vise directement à l'action par opposition à théorique » et « application, exécution, mise en action des principes, des règles d'une science, d'une technique, d'un art par opposition à la théorie ».

Dans son sens nouveau et globalisant, tel qu'on vient de l'aborder, la pratique n'est plus de l'ordre d'une application mais plutôt d'une recherche. Elle se reconnaît en tant que « processus transformateur », ainsi qu'on le disait à l'époque et tel qu'on le définissait d'une manière un peu schématique et mécanique : « par la théorie qui découle de son action, théorie à son tour influençant et relançant

⁷ Ce propos serait probablement à nuancer selon les formes d'art et les métiers de l'art.

⁸ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°38 du 20 octobre 1994

Lignes extraites de « L'invitation au musée » : « *Aujourd'hui, il n'est guère d'enseignants d'arts plastiques qui n'inventent leur enseignement sans que celui-ci d'une manière plus ou moins directe n'établisse de liens avec telle œuvre, tel artiste, ou telle période artistique* »

l'action ». Comprise de cette manière, à travers l'action concrète du faire plasticien soumis à un travail critique permanent portant sur ce faire, la pratique est semblable à une exploration par laquelle se rencontrent nécessairement les questions d'arts plastiques d'ordre matériel, instrumental, technique, artistique, conceptuel, référentiel, tout autant que les questions du rapport de l'art à la société, qui vont transformer ce faire. Un tel processus avec le travail d'articulations qu'il suppose est à l'opposé d'une application, il s'apparente, ainsi qu'on vient de le dire, à une *recherche* se poursuivant tout au long de la carrière d'un artiste et, s'agissant de l'école, il est le lieu d'un tissage, d'une construction qui se développe dans la durée du cursus scolaire. Cette construction est celle d'un savoir qui s'acquiert sous le feu du questionnement, soit un savoir par lequel se modifiera pour l'élève le point de vue non seulement sur ce qu'il fait mais sur l'art. Remarquons que la pratique se trouve en adéquation avec le sens même de l'éducation qui se signifie identiquement par un processus de transformation de l'élève selon une continuité de parcours qui est celui de la scolarité.

Le nouvel enjeu de rendre cet enseignement dit « artistique » (ce qu'il n'était pas jusqu'alors dans sa pratique mais seulement dans son intitulé) à sa vocation artistique, outrepassant la question mal posée : « l'art ne s'enseigne pas », pouvait s'avérer problématique. En effet, à partir du moment où cet enseignement ne consistait plus, essentiellement en tous cas, dans l'acquisition d'un savoir faire technique et de certaines habiletés par la répétition d'exercices d'applications, que pouvait-il faire apprendre justifiant sa volonté artistique ? A être original, à devenir artiste, à s'exprimer, sans que cela réponde à un quelconque critère, ou bien faire apprendre de l'histoire de l'art ? Dans le premier cas on mesure la vacuité et la prétention d'objectifs « improgrammables » car sans contenus véritablement saisissables. Dans le second cas l'activité proprement plastique ne serait qu'un prétexte pour faire apprendre de l'histoire de l'art réduisant ainsi les arts plastiques à une simple instrumentalisation. Que peut-il en être alors de cet enseignement qui se présente, à défaut d'un objet d'étude précis, dans une sorte de liberté enivrante tout autant que terrifiante car, de surcroît, *il n'y a pas d'erreurs en art*. Il n'y a en arts plastiques que l'évidence du visible dans son imprévisibilité, celle d'une étendue muette, sans recours autre que d'*interroger cette évidence*. Mais c'est précisément en cela que cette matière d'enseignement, en quelque sorte d'essence philosophique, se justifie par la conception d'une nécessaire *pratique critique* par laquelle, ainsi qu'on l'a dit plus haut, peuvent s'effectuer des acquisitions de divers ordres qui toutes ressortissent aux arts plastiques qui eux-mêmes se posent comme une question et non comme un donné. Mais de plus, on l'a déjà compris, la posture réflexive des élèves par rapport à ce qu'apporte d'inattendu leur travail plastique et les interrogations qu'il suscite n'a pas seulement trait à des contenus d'enseignement, soit pour l'élève des savoirs à acquérir ; ils sont conduits, en devenant analystes de leurs pratiques, à entrer dans un processus de transformation qui les concerne eux-mêmes en tant que sujets⁹.

⁹ La réflexion propre aux Arts plastiques entreprise dans les années 70 a recoupé en partie et s'est trouvée confortée, par les travaux antérieurs des années 60 sur l'« analyse des pratiques », conduits par M. Balint, psychiatre, concernant à l'origine le champ médical. Dans un groupe donné il s'agit de développer une posture réflexive qui a trait à la pratique des participants et à leur identité professionnelle. Ces travaux ont eu des retombées plus larges dans le champ social, hors la médecine, et notamment, sans dimension psychanalytique, dans celui de l'enseignement.

La pratique dont on parle ici n'est pas une invention improbable. Comme on va le voir elle s'inscrit dans le droit fil du programme implicite qu'annonce l'intitulé disciplinaire « Arts plastiques ». Elle en reproduit structurellement la complexité par le jeu ou l'alliance des contraires.

En effet, sous une apparence relativement simple linguistiquement, l'association des deux termes « arts » et « plastiques » présente une ambiguïté ou une complexité de type problématique selon que l'on considère le mot *plastique*, s'adressant à ceux des arts classifiés comme tels et répondant à la notion de plastique ou que l'on considère le mot *art* qui signifierait une manière particulière, artistique, de pratiquer dans le dit domaine « plastique »¹⁰. D'un sens plus concret le mot *plastique* implique les *éléments* et leurs *relations* ainsi que les notions traditionnelles pour les qualifier qui ressortent d'une conception formelle dite plasticienne. Ces deux tendances ou sensibilités, *artistique* et *plasticienne*, se retrouvent affirmées ou mêlées dans la population enseignante. Pour les uns, ce qui domine c'est la forme et les notions qui la qualifient (sans oublier les fameux « invariants » plastiques), pour les autres c'est la dimension artistique, le geste de la création, l'expression, bien entendu à l'image de ce qu'offre la création artistique contemporaine. On peut voir dans cette bipolarité, en partie tout au moins, outre les sensibilités de chacun, un effet de générations, de formations reçues et, selon les périodes la pression, issue de déterminations extérieures relevant de la dynamique sociale, qui s'exerce dans un sens plutôt que dans l'autre. Pendant deux ou trois décennies, depuis les années 70, il semble bien que la tendance artistique l'ait emporté sur le formalisme plasticien. Qu'en est-il aujourd'hui, qu'en sera-t-il demain ?

Toujours en ce qui concerne l'intitulé disciplinaire arts plastiques, ce qui est de plus à remarquer, c'est que le sens de cet intitulé se trouve en quelque sorte redoublé, affermi, tout autant que complexifié par un autre couple de mots qui lui est intimement lié : *pratique* et *théorie*. Il est dit par l'université que « le fondement de cet enseignement réside dans l'interaction de la pratique et de la théorie »¹¹, c'est donc d'une manière en quelque sorte homothétique que jouent et tout autant se conjuguent ou se croisent, dans les deux expressions, les aspects concrets et abstraits où *pratique* se trouve en résonance avec *plastique* et *théorie* avec *art*¹².

Le constat est désormais celui d'une dimension théorique bien présente dans la conception des arts plastiques, et d'autant qu'on ne saurait oublier en ce début des années 70 « l'engouement » porté à la théorie dans tous les champs disciplinaires comme on le verra plus loin (approche 2)

Théorie qui, dans sa relation à la pratique, peine à formuler scripturalement cette relation : avec un tiret, une barre de clivage, une virgule, un « et » de coordination mais aussi simplement un côte à côte. Affirmations, hésitations ou indécisions indiquant tour à tour le caractère articulé, complémentaire ou contradictoire de ce couple dans lequel c'est le plus souvent le mot pratique qui précède. Pratique qui, à en juger par les termes utilisés, possède la vertu très plastique d'être

¹⁰ Voir à ce sujet le développement que propose Dominique Chateau dans un texte intitulé « L'esthétique dans le cadre des arts plastiques » in *Les arts plastiques à l'université*, publication de l'université de Provence (Université d'été tenue à Aix en Provence du 3 au 8 septembre 1992, publication en 1993)

¹¹ *ibid*

¹² *ibid*

diversement qualifiée : pratique plastique, pratique artistique, pratique théorique, pratique pédagogique... Mais cette pratique est-elle bien celle du plasticien, du praticien, du théoricien, du plasticien-enseignant-chercheur¹³, de l'enseignant spécialiste du secondaire ou encore, on ne saurait l'oublier, celle de l'artiste ? A n'en pas douter cette panoplie terminologique, dont on peut penser que chacune des qualifications qu'elle présente ne constitue pas une frontière étanche, a un sens, ainsi que le dit l'université, qui est celui de la « difficulté à mettre en place la relation théorique-pratique » tant dans ses aspects concrets que théoriques et d'autant, est-il poursuivi, qu'« il a fallu attendre plus d'une vingtaine d'années (après la création des A.P) pour que les enseignants se réunissent pour réfléchir sur la formation en arts plastiques, ses tenants et ses aboutissants »¹⁴. Ce propos vérifie que la création des arts plastiques à l'université a été un événement et que cette discipline n'est pas apparue casquée, d'une manière préétablie selon une quelconque définition : sa dénomination a précédé son concept. On peut mesurer pourquoi ce nouvel enseignement, sous une apparence relativement simple linguistiquement, a demandé dès l'origine un travail d'approfondissement sur ses propres bases. Travail d'approfondissement d'autant plus nécessaire à entreprendre, dans les années 70, que les arts plastiques par leur inscription à l'université, « en dépit de leur étrangeté à l'aune des savoirs traditionnels », venaient de recevoir « la sanction d'une légitimité institutionnelle »¹⁵ qu'il s'agissait d'honorer en produisant des savoirs propres, en innovant et en inventant une manière d'être, afin de rompre avec l'enseignement traditionnel et académique des écoles des Beaux-arts. En témoigne, tout au moins symboliquement par leur intitulé, mais d'une manière significative, l'existence dans le cadre de ce nouvel enseignement universitaire, d'« ateliers séminaires », dont on saisit bien la redondance de l'expression par rapport à pratique-théorie ; ateliers au sujet desquels il a été dit qu'ils étaient « le couple fondateur » des arts plastiques.

La difficulté à mettre en place la relation pratique-théorie aussi bien dans le secondaire qu'à l'université tient pour une part à des causes matérielles, qu'il s'agisse du temps d'enseignement accordé et des moyens tels que les locaux et les équipements (surtout pour l'université), et pour une autre part qui nous intéresse ici qui est le comment concevoir cette relation pratique-théorie. Question tout autant conceptuelle que pratique. Selon les termes utilisés par les universitaires l'enseignement des arts plastiques réside dans « *l'interaction* » de la pratique et de la théorie ou de la « *relation* », ou de l'« *articulation* », ou encore dans le « *croisement* » de la théorie et de la pratique, mais sans que soit précisé pour autant les conditions de possibilités et le comment peuvent se réaliser : interaction, relation, articulation ou croisement. Ce que l'on constate, à regarder sommairement, c'est qu'à l'université l'interaction supposée de la pratique et de la théorie requiert deux catégories d'enseignements, pratique et théorique, et deux spécialistes le *praticien* « et » le *théoricien* et que de ce fait le caractère indissociable de l'expression « pratique-théorie » se trouverait dissocié ou réparti entre deux spécialités et deux personnes différentes en des moments d'enseignement distincts

¹³ Termes relevés dans *Les arts plastiques à l'université*

¹⁴ Dominique Chateau in opus cité

¹⁵ *ibid.*,

Mais à regarder plus attentivement ne convient-il pas, plus justement, d'observer l'ensemble du dispositif d'enseignement universitaire en arts plastiques, dans lequel cohabitent divers types d'enseignants : outre les spécialistes de la théorie, des « enseignants chercheurs », des « artistes enseignants », des artistes intervenants, des plasticiens... de profils et de compétences mêlées si bien qu'il a pu être dit par certains d'une manière révélatrice : « plasticien-enseignant-chercheur »¹⁶, ce qui indique bien que l'interrelation invoquée entre pratique et théorie trouve au sein même de cette diversité de compétences ses possibilités et ses ressources et notamment dans les ateliers de pratique (« ateliers séminaire »), à condition de comprendre que la partie théorique ne possède pas en tous lieux le même statut et qu'elle n'est pas dispensée de la même manière. Ainsi, d'une part la théorie enseignée par de *purs* théoriciens qui ne se justifie que d'elle-même, nécessaire, mais sans nécessité directe de savoir comment peut se produire une interaction avec la partie proprement plastique, et d'autre part la théorie qui est à comprendre dans sa relation directe à la pratique et que l'on peut assimiler, sans la réduire à cela, à une analyse des pratiques.

Cette remarque sur le statut ou le niveau de théoricit  nous renvoie à l'enseignement secondaire.

Ce bref détour par l'université ne peut que mieux faire saisir la position du secondaire où se remarque une similaire conception des arts plastiques sous l'angle d'une pratique critique en dépit, est-il nécessaire de le dire, des niveaux d'études et de conditions d'exercices différents que chacun connaît et que nous ne détaillerons pas ici.

Retenons simplement que l'enseignant d'arts plastiques est seul à enseigner sa discipline (ce n'est plus la structure universitaire) ce qui du coup lui assigne d'avoir à assurer l'aspect pratique et théorique, bien entendu en fonction d'élèves de l'enseignement général et non d'étudiants. Il se trouve dans une situation quelque peu similaire à celle de l'« ateliers-séminaire » de l'université dont (en principe) la vocation est de faire pratiquer dans un sens plastique-artistique et de soumettre ce qui est produit à la condition critique. Ainsi s'offre la possibilité dans le secondaire, par une seule et même personne, d'organiser son enseignement avec la cohérence souhaitée dans le sens d'une articulation pratique-théorie

Précisons à nouveau ce que l'on entend par pratique critique, ou pratique-théorie, dans le secondaire afin d'éviter toute équivoque, même si la description ici ne reste que trop sommaire : dispositif dans lequel le travail plastique-artistique, de la classe est soumis collectivement à un regard et à un questionnement par lequel les élèves sont conduits à voir ce qu'ils ne voyaient pas, à prendre conscience de ce qu'ils ont réalisé, tout autant pour chacun à travers ce qu'il a fait qu'à travers ce qu'ont fait les autres élèves.

La séquence de travail comprend d'une manière articulée une activité concrète d'arts plastiques en réponse à une sollicitation de travail (une « proposition ») par laquelle le travail à effectuer se présente comme une question qui implique une recherche de solutions par les moyens plastiques et une partie dite critique qui examine ce qui a été réalisé. Cette dernière partie, bien que considérée comme évaluative n'est pas de l'ordre d'une évaluation norm e mais d'une réflexion sur ce visible qu'est la production de la classe. Le travail verbal et collectif face à l'affichage des travaux ne demande pas un examen en extension de caractère

¹⁶ In opus cité

rationalisant comme s'il s'agissait d'épuiser ce visible (si toutefois c'était possible, mais cela ne l'est pas) mais bien différemment de le considérer avec toute la curiosité et l'étonnement nécessaires et de relever ce qui suscite des remarques et des questions. Chaque affichage de travaux doit être, en effet, considéré comme un événement, d'autant qu'il ne s'agit pas de vérifier la conformité d'une application mais de prendre connaissance *d'œuvres*, même s'il s'agit d'élèves (voir approche 4) avec, en le soulignant encore, la curiosité et l'étonnement que celles-ci peuvent susciter¹⁷. Les remarques d'élèves émergent et l'enseignant est là pour s'en saisir (pour que la classe s'en saisisse) et que ce qui n'était de leur part qu'une simple réaction de curiosité, positive, négative, dubitative ou un simple point de vue, soit repris, discuté, confirmé, contrarié (est-il utile de préciser que l'enseignant mêle son fil, décisif, aux fils de la verbalisation et ses apports) afin que puisse se construire un savoir aussi limité ou partiel soit-il dans le cadre de la séance. Tenter de situer, de donner sens, mettre en relation : relation des réponses plastiques à la proposition de travail qui a été faite, relations entre les réponses, relation des réponses au champ artistique, non pas dans chacun des cas pour y trouver une conformité mais afin d'établir des rencontres appropriées qui sont appuis et matière d'enseignement. La construction se poursuivra au fil des séances où se rencontreront les mêmes questions à approfondir et d'autres questions qui, à la manière d'un tissage, constitueront progressivement, à partir de *savoirs* partiels, une *connaissance* en arts plastiques dans laquelle, soulignons-le, la part faite aux œuvres d'art contemporain et d'époques passées, *sollicitées en pertinence par rapport aux réalisations des élèves*, sera bien présente, intégrée à la pratique comme référence et légitimation de cet enseignement.

On peut remarquer que c'est l'ensemble de ce qu'a réalisé la classe qui permet par la diversité des réponses la confrontation et les interrogations que n'autoriserait pas un travail individuel considéré dans son isolement (relevant d'une toute autre approche). D'où, dans cette pédagogie, l'attention portée à la dimension sociale par laquelle l'élève, *auteur* de ce qu'il réalise, a une possibilité de confrontations non seulement avec son travail concret mis en situation, donc vu différemment, mais avec lui-même, lui permettant de se situer en tant qu'individu, ceci par le passage de l'individuel au collectif de la classe (l'affichage et la verbalisation collective), puis de la classe, considérée en tant que groupe, au champ artistique (les références artistiques, les œuvres, les artistes), donc d'un social que représente la classe à un social élargi.

Par cet acte *intrinsèque au cours* qui a pu être nommé successivement au long des années : *discussion* (ce fut le premier terme utilisé) *analyse*, *réflexion*, *évaluation* (nul ne pouvant échapper au phénomène dominant de l'évaluation !) et enfin *verbalisation* (le plus retenu en arts plastiques, bien qu'en vérité aucun de ces termes ne soit pleinement satisfaisant ; ils seraient à prendre ensemble) s'apprennent, tel que cela vient d'être dit : notions, références artistiques, techniques, tout autant que se développe le goût de faire dans un sens créatif ainsi que l'esprit critique et au-delà une curiosité et un intérêt pour l'art. Quant à la

¹⁷ Un sujet de la « leçon » à l'admission de l'agrégation d'arts plastiques a été : *Etonnez-moi*. Il n'est pas anecdotique de relever que le bulletin de l'association des professeurs de philosophie a signalé positivement ce fait, dont peuvent s'honorer les arts plastiques, qui est le sens même de l'enseignement

pratique, selon son concept nouveau qui intègre la part critique, on peut observer ici que la verbalisation ne s'ajoute pas à ce qui a été réalisé plastiquement, elle se situe dans *un même mouvement*, à chaud peut-on dire, dans l'unité temporelle du cours (si possible) avec une volonté évidente d'articulation des deux moments afin de signifier qu'il s'agit d'une seule et même chose¹⁸. C'est ainsi que lorsque l'on dit « la pratique », dans l'usage courant en arts plastiques, il s'agit d'une contraction, il est inutile d'ajouter « critique » ou « théorique » ce qui serait une sorte de pléonasmе : la pratique dans son sens nouveau est nécessairement critique.

Approche 2

Engouement théorique et culture

Si « la pratique » dans son sens nouveau est en effet la marque à considérer dans le bouleversement qui a transformé l'enseignement des Arts plastiques, il importe au-delà de ce domaine d'élargir le point de vue afin de mieux saisir quelle a été la condition générale de cette possibilité transformatrice.

Nous retiendrons, outre ce que chacun sait des événements qui ont profondément modifié la société lors du tournant 60/70, la réflexion de Charles Hummel relative au système éducatif, et qui remarquait, en 1977¹⁹, que « *les changements qui interviennent en éducation sont déterminés par des facteurs extérieurs au système éducatif* ». Ce point de vue est de nature à relativiser, s'il en était besoin, la croyance en une évolution qu'apporterait, elle seule, la nouvelle conception de la pratique due au fait d'une avancée théorique en matière d'art ou d'un progrès pédagogique. Or, ce sont, dit-il « *les contextes économiques, sociaux et culturels qui déterminent l'éducation de demain comme c'est le cas aujourd'hui* ».

L'engouement théorique

¹⁸ Une condition est à signaler, relative au niveau d'âge des élèves dont l'implication et l'attention sont plus fugaces que lorsqu'il s'agit d'étudiants à l'université, et au temps d'une heure hebdomadaire allouée aux arts plastiques ce qui signifie, si le travail excède la séance, qu'une longue semaine séparera deux séances, sinon trois ou plus selon la nature du travail donné. La conséquence du report du travail dans le temps est le risque d'une déperdition d'intérêt (motivation) avec une moindre curiosité lors de la verbalisation. L'enjeu est que puisse apparaître l'évidence d'une articulation entre partie plastique et partie verbale, et celle-ci apparaît lorsque le travail proposé permet qu'il en soit ainsi dans une unité de temps, *dans un seul et même mouvement*, qui coïncide avec la séance. Mais c'est l'idée qui est à retenir car il n'est pas toujours possible qu'il en soit ainsi. Cette question relève à la fois de la théorie, de la pédagogie, de la didactique mais aussi de l'art d'enseigner. Il appartient à chaque enseignant d'inventer ses propres modalités. Signalons toutefois qu'une résolution spécifique de cette question a vu le jour au début des années 70 : « l'enseignement en proposition » en s'attachant particulièrement à prendre ensemble dans une même séance ces deux moments de la pratique (il n'est pas possible de développer cette question ici mais on peut comprendre notamment qu'elle implique, en même temps qu'une réflexion sur les contenus, la possibilité réelle de pouvoir pour les élèves effectuer un travail à leur mesure dans un temps déterminé sans avoir à les presser)

¹⁹ Courrier de l'UNESCO mars 1978

Charles Hummel, membre du Conseil exécutif de l'Unesco, délégué permanent de la Suisse auprès de l'Unesco et représentant de ce pays au Conseil du Bureau international d'éducation

A été rapporteur général de la Conférence internationale de l'éducation qui s'est tenue à Genève en 1975. Conférence publiée : *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Presses Universitaires de France, Paris 1977.

Précisément, les événements qui ont marqué la fin de la décennie soixante ont été le révélateur d'un besoin de changement affectant la société dans son ensemble tant en ce qui concerne les comportements sociaux, selon une tonalité plus libertaire, hédoniste et individualiste, que la réactualisation des savoirs avec un fort essor des sciences humaines et, ce qui est à remarquer, avec *un engouement porté à la théorie*.

Celle-ci par sa dimension critique, oppositionnelle aux pratiques ambiantes, a été le lieu constitutif d'une pensée nouvelle permettant de voir le monde avec un autre regard. En d'autres termes la pensée théorique qui s'est manifestée alors dans les divers champs disciplinaires a créé un courant significatif de l'élan de la société tout entière. « Elle (la théorie) brillait de tous ses feux. Quiconque a vécu ces années féeriques ne peut s'en souvenir qu'avec nostalgie. Un courant puissant nous emportait tous. En ces temps-là, l'image de l'étude littéraire, soutenue par la théorie, était séduisante, persuasive, triomphante » elle avait alors « le vent en poupe, elle donnait envie de vivre »²⁰. « L'heure était à la théorie »²¹ et celle-ci vécue comme une « aventure »²². Ce qui est si bien dit avec lyrisme pour la littérature, mais aussi pour la pensée en général, vaut pour d'autres champs disciplinaires et notamment pour les arts plastiques. Car ceux-ci dans le secondaire, tout autant qu'à l'université naissante, avaient aussi le vent en poupe et vivaient ce début de la décennie comme l'exploration d'un domaine inconnu, comme une aventure, et d'autant que pour le secondaire les enseignants étaient vivement encouragés à l'expérimentation par l'inspection générale²³.

La théorie, en effet, s'est manifestée fortement dans le domaine artistique sollicitant pour l'approche de l'œuvre d'art le concours de nombreux champs disciplinaires, eux-mêmes lieux d'un fort travail théorique, parmi lesquels on peut citer : la sociologie, la linguistique, la psychanalyse, l'ethnologie, l'esthétique... C'est sur cette base théorique, outre la partie pratique (elle-même travaillée par les effets de cette théorie et la relation établie avec « l'art vivant » donc avec les mouvements picturaux porteurs de concepts nouveaux), que se constituent les « Arts plastiques », devenus nouvelle discipline universitaire (1969) en remarquant que désormais l'université formera les enseignants d'arts plastiques du secondaire. La conséquence, peu après, en 1972, en sera le changement d'intitulé de la discipline enseignée à l'éducation nationale : « Arts plastiques » se substituant à « Dessin et arts plastiques ». La modification d'intitulé semble peu bouleversante, pourtant elle signifie un changement radical. La disparition du terme « dessin » n'est pas à entendre comme l'éviction ou la mort du dessin, mais bien autrement, qui est la mise en question d'un héritage académique fondé sur la distinction des arts (architecture, gravure, peinture, sculpture) dans lesquels le dessin de caractère transversal avait un rôle majeur tout autant que symbolique. (notons que, par rapport à la suprématie du dessin jusqu'alors, le vingtième siècle est réputé celui de la révolution par la couleur ; le dessin, au sens classique, ne

²⁰ Antoine COMPAGNON, *Le démon de la théorie*, 1998, Editions du Seuil

²¹ Philipe SOLLERS, *Théorie d'ensemble*, 1968, Editions du Seuil

²² Titre significatif d'un recueil de textes de 1963-1973 « *L'aventure sémiologique* » de Roland BARTHES, 1985, Editions du Seuil

²³ L'Inspecteur général COLIGNON, nouvellement nommé en 1970, a résolument ouvert la discipline à l'expérimentation et notamment il était porteur d'un discours qui était celui de la créativité relativement nouvelle comme phénomène en France ; la créativité en pédagogie a été l'élément majeur de déconstruction de la manière traditionnelle d'enseigner et simultanément elle a ouvert la voie aux transformations qui allaient suivre.

précède plus nécessairement dans l'acte de création). Le dessin n'est plus invoqué dans le nouvel intitulé disciplinaire mais il demeure toujours présent sous des formes diverses au sein des arts plastiques²⁴. Ce qui est désormais à considérer par « arts plastiques », c'est un *champ ouvert* à toutes les formes de pratiques relevant du visible, autant formes traditionnelles que nouvelles ou hybrides²⁵. Le changement est de taille par les conséquences qu'il entraîne dans l'enseignement tant universitaire que secondaire et d'autant qu'il se produit sous l'effet d'une secousse inattendue, sinon brutale. En témoigne, lors de la création des arts plastiques à l'université, le conflit entre les plasticiens et les théoriciens, les premiers traitant les théoriciens de « discoureurs » et les théoriciens qualifiant les plasticiens d'avoir une « pratique aveugle », et de même dans le secondaire les résistances usuelles qui se sont manifestées à la manière d'un combat entre les anciens et les modernes, mais résistances somme toute limitées car le changement l'a rapidement emporté, tant la dynamique de cette époque était forte.

La Culture

Mais aussi faut-il se pencher sur la Culture comme phénomène culturel porté par une politique d'Etat, présente dans les années 70 mais devenue particulièrement agissante dans les années 80 et notamment dans le domaine scolaire

Dans le système éducatif en réforme, un intérêt particulier est en effet porté à la culture appelée à jouer un rôle explicitement socialisant dans lequel la dimension artistique est le plus fortement sollicitée en tant qu'ouverture sur le monde, ce que précise un texte ministériel : faire percevoir aux élèves « les relations complexes que l'homme entretient avec le monde par l'intermédiaire de l'art ».

Le ministre de l'Education nationale, Edgar Faure, nommé depuis peu, fait connaître son point de vue sur la culture dans un texte de la revue *L'éducation* de décembre 68 intitulé *M. Edgar Faure définit la culture* : « Le problème important est donc la possibilité de décision politique et la possibilité de décision artistique dans le sens très général de ce mot : comme choix d'un art, d'une activité, d'un loisir, ou comme choix d'un mode de vie, c'est-à-dire ce que l'on appelle art de vivre ». Et dans un chapitre de *L'éducation* du 13 mars 1969 intitulé *La finalité de l'éducation forme l'homme du XXème siècle* il est écrit : « Le sport est décisif pour l'homme... Et il en est de même dans l'art et pour celui qui pratique et qui s'engage dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas²⁶... Mais ne pensez-vous pas que tous nos élèves devraient pratiquer au moins

²⁴ « On peut encore constater que pour les professeurs d'arts plastiques, l'op'art, le pop art, le body art, l'eat 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 aux 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 ; que l'espace à investir ne se résume pas à la feuille de papier mais prend également en compte le cadre de vie » Pierre BAQUE, *Les arts plastiques à l'université, la formation des futurs enseignants* (Précision : il ne s'agit pas de la publication au titre identique, déjà citée, *Les arts plastiques à l'université* publication de l'université d'Aix en Provence en 1993)

²⁵ Ici on peut se rappeler du propos de Bernard Teyssèdre à propos de l'art : « champ imprécisément délimité, inorganiquement structuré, jamais saturé d'expériences » et « l'art, catégorie dont je ne présume pas si elle a ou peut avoir une essence, mais sous laquelle je subsume un ensemble (à contours flous) de phénomènes culturels »

La réflexion sur l'art, Les sciences humaines et l'œuvre d'art, ed. la Connaissance, Bruxelles

²⁶ Le ministre utilise le mot « pratique » dans le sens usuel de *faire* et non dans celui du nouveau concept d'A.P.

un art, que ceux qui sont rebelles au dessin devraient apprendre la musique, ou la photographie ? Je crois pour ma part que c'est indispensable. Mais quand même quand on ne pratique aucun art, on exerce encore sa faculté de décision artistique en choisissant d'aller voir tel tableau ou d'écouter telle symphonie ou d'entreprendre tel voyage pourvu que ce soit non par snobisme ou obéissance à la publicité mais par volonté de connaître et désir de goûter »

Cette conception du ministre de l'éducation nationale s'adresse en premier lieu à l'éducation des élèves, futurs citoyens, mais on comprend bien qu'au-delà il s'agit déjà du citoyen tout court, « l'homme du XX^e siècle » et d'une philosophie de la vie sociale en train de s'actualiser. Dans les extraits cités, les arts paraissent essentiellement investis d'un rôle culturel dans le sens d'une culture pour tous. Culture non savante dira-t-on, ou encore culture d'*imprégnation* dans laquelle les arts semblent préférentiellement subsumer l'idée de culture, probablement, ou peut-être, par leur capacité plus directe de séduction et de possibilités d'*activités* que n'offrent pas d'autres matières²⁷. Les « activités » (aussi nommées « pratiques culturelles » par le ministère de la culture) sont appelées à un grand avenir dans les décennies qui suivent ; activités les plus « diversifiées » qui d'ailleurs suscitent la critique des tenants d'une école fondée sur des *enseignements* et non sur des *activités*. Certains auteurs ont bien noté que le terme culture s'étendait progressivement à tout, « vaste auberge espagnole où, désormais chacun peut trouver la réponse mystificatrice qu'il attend de son sort. De l'écomusée breton au Futuroscope de Poitiers, en passant par le Festival d'Avignon ou la chaîne « Arte »²⁸. « Concept évolutif », on le mesure en effet dans le sens prégnant que ce terme va prendre de plus en plus fortement, dans les années 80 et ensuite, au fur et à mesure du renforcement de la politique mise en place sous le label de « développement culturel ».

Remarquons que jusqu'alors, et notamment dans l'enseignement secondaire, la culture était la culture générale que pouvait faire acquérir l'école par l'ensemble des matières enseignées et que cette *culture générale* n'est pas à confondre avec la *diversification culturelle* qui va devenir dans les années 80 le maître mot de la politique culturelle afin de répondre (tout autant qu'à susciter) au besoin d'individualisation de la société

Quant à l'art, selon l'idée de culture exprimée par le ministre, ce n'est pas la complexe question de l'art qui s'impose en tant que pratique artistique et réflexion avec les connaissances que cela suppose, telle qu'une matière d'enseignement organisée en discipline peut l'assumer, mais ce sont les finalités sociales de caractère hédoniste, bien résumées par « art de vivre ». La formule sera déclinée 9 ans plus tard - ce qui valide le propos prédictif du ministre Edgar Faure - par Jacques Duhamel définissant ainsi la culture: « Ce qu'il faut (fallait) ajouter à une journée de travail pour en faire une journée de vie ». Dirait-on cela des mathématiques ?

La conception culturelle énoncée par le ministre épouse ou révèle la tonalité du moment qui s'exprime par un besoin général de vivre, dans le sens de « *goûter* » la vie. Les arts notamment, sont appelés à être l'un des instruments majeurs au

²⁷ C'est ce que fait remarquer aussi Dominique CHATEAU dans son introduction, *Les arts plastiques à l'université*, université : « (les formateurs) constatent unanimement que les arts plastiques sont une discipline attractive »

²⁸ » J.M DJIAN, *La politique culturelle*, Le Monde Editions, 1996

service de ce besoin social assumant ainsi un rôle politique. Dans cette perspective les arts sont à aborder selon une approche *culturelle* qui peut se résumer par le terme, déjà cité, d'*activité* quelle que soit celle-ci : « s'engager dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas...en choisissant d'aller voir tel tableau ». Ainsi se profilent pour les années à venir les évolutions qui se produiront selon divers dispositifs au sein de l'enseignement lui-même et dans les accompagnements de l'enseignement, tant au sein du ministère de l'éducation nationale que par un partenariat entre différents ministères en charge de formation et essentiellement avec le ministère de la culture sous l'impulsion du ministre Jack Lang.

Sans pouvoir dresser ici la liste complète des créations et mesures qui ont été prises, ce qui nécessiterait un substantiel développement, notons au moins : à l'Education nationale, en 1973, le 10% pédagogique soit 10% de l'horaire consacrés à des activités éducatives au choix, puis en 1977 la création de la « mission d'action culturelle en milieu scolaire », fort active, notamment en développant des projets d'actions éducatives, et plus tard, en 1982, la création d'une « mission des enseignements artistiques » qui œuvrera notamment pour la *diversification* des arts dans l'offre d'enseignement et à la création de divers types d'*ateliers* en partenariat avec le ministère de la culture...

Au cours des décennies qui se sont succédées, les mesures prises dans la politique de « développement culturel » en direction des scolaires n'ont cessé de s'étoffer dans leurs dispositifs et de se renforcer illustrant au mieux la vision de la culture telle que la pensait Edgar Faure au moment clé du changement affectant la société à la fin des années soixante. Remarquons toutefois que si le propos du ministre Faure sur la culture s'adressait en priorité aux élèves esquissant le citoyen de demain, on connaîtra une apogée de l'idéologie culturelle avec le rapport Rigaud (*Pour une refondation de la politique culturelle*. 1996) qui entend développer « une culture amateur » qui dès l'école et après l'école, s'intéressant à toutes les formes de cultures pratiquées *en amateur*, s'étendrait sur la durée de vie du citoyen²⁹.

On ne saurait mieux dire par le rôle social de l'art, considéré comme une activité de loisir destinée à produire un mieux-être aux citoyens, qu'il s'agit d'une *vision culturelle dans laquelle l'art n'est plus l'une des intelligences du monde*, un mode de connaissance assujéti à un travail spécifique et à un approfondissement permanent par une approche critique.

Selon cette perspective, dans un sens exclusivement culturel – pour ne pas dire culturaliste- les arts plastiques n'auraient pu se construire tels qu'ils l'ont été en tant que *discipline d'enseignement*. En effet, le courant culturel tel qu'on vient de le voir n'a été que l'un des déterminants dans la construction des Arts plastiques à l'Education nationale. Or, c'est sous le sceau d'une *double détermination*, pensons-nous, qu'une construction originale de la discipline s'est effectuée en intégrant deux aspects à la fois contradictoires et complémentaires :

²⁹ G.P : Une vision terrifiante pourrait se dessiner, celle de ruche culturelle, la France entière bruisante les samedis et dimanches et autres jours de congé, dont chacun des citoyens sculpterait, peindrait, jouerait de la guitare ou d'un quelconque instrument, ferait de la poterie, du macramé, chanterait dans une chorale... Mais, malicieusement peut-on dire : culture, fuyons ! car « *Je sais qu'il existe encore des îles* » - sujet de l'épreuve pratique de l'une des sessions de l'admission de l'agrégation d'A.P (faut-il voir, dans ce sujet de concours national, une incitation poétique ou une critique implicite du « développement culturel » selon une vision quelque peu totalitaire)

- les valeurs nouvelles de la société portées par un courant culturel ouvert à la diversité
- la rigueur de pensée nourrie par une activité critique dans l'approche de l'art et des œuvres se fondant sur les apports des sciences humaines.

Approche 3

La double détermination de l'enseignement des arts plastiques

Par la vision culturelle qu'exprime le ministre Edgar Faure dès 1968, il était inévitable que l'enseignement du « dessin et arts plastiques » à l'éducation nationale soit repensé. Tel qu'il était, enseignement basé sur un certain nombre de techniques et de notions traditionnelles mais aussi réputé matière culturelle, quoi qu'il en ait été et tels que sont généralement et usuellement considérés les arts, cet enseignement était ambigu. Plus technique qu'artistique, axé surtout sur l'acquisition d'un savoir faire, il n'était en fait ni véritablement le lieu d'une pratique au sens artistique, ni celui d'une connaissance des œuvres.

Une orientation différente s'imposait dans laquelle vont se retrouver pour les arts plastiques, tels qu'on vient de les évoquer, *la force du courant culturel* et le *besoin théorique* d'approches nouvelles relatives à l'art qu'impose la solidité d'un enseignement.

Le courant culturel

La forme à prendre ne pouvait que s'inscrire, pour une part, dans le sens de la logique culturelle. Ce futur enseignement qui allait bientôt s'intituler en 1972, « arts plastiques », se devait d'être ouvert à la *diversité* des formes artistiques et des moyens d'expression que recouvre le champ des arts plastiques. Ainsi il pouvait être en mesure de répondre au projet politique culturel énoncé par le ministre Edgar Faure en un moment historique de changement et repris ensuite par la politique de développement culturel du ministère de la culture, outre l'école, en s'étendant au-delà du scolaire aux « pratiques culturelles des français ». C'est en ce sens que s'est ultérieurement développé, surtout dans les années 80, un partenariat éducation nationale et ministère de la culture en direction du public scolaire volontaire. Création d'ateliers diversifiés, interventions d'artistes et relation aux œuvres par les visites de musées, de collections³⁰ et d'expositions. Cet apport complémentaire apporté à l'enseignement obligatoire pour tous, visant une *sensibilisation* immédiate (bien que touchant relativement peu d'élèves³¹) était de nature à valoriser la dimension artistique au sein de l'éducation nationale. Les arts plastiques s'en sont trouvés *confortés et validés* dans leur travail de rénovation. Validés en effet, car l'appui extérieur du ministère de la culture, détenteur d'une légitimité culturelle, a été d'autant important et nécessaire en matière d'art que la rénovation en cours, avec la références d'œuvres contemporaines au sein de l'école, était à cette époque de nature à troubler quelques regards extérieurs (notamment parents d'élèves) tout autant qu'intérieurs

³⁰ Nous pensons particulièrement aux collections des FRAC (fonds régionaux d'art contemporain)

³¹ Vers la fin de des années 80 une évaluation quantitative séparément faite par la culture et l'inspection générale de l'éducation nationale aboutissait à des résultats semblables aux environs de 5 % de la population scolaire.

(certains enseignants d'autres disciplines et y compris d'arts plastiques) comme on le verra plus loin dans le texte (dans approche 4)

Selon cette perspective culturelle, sous le sceau de la « diversité », sera bientôt mis en question le régime des arts à l'éducation nationale. « On peut se demander pourquoi seuls le dessin et la musique sont pendant si longtemps les seules disciplines enseignées »³². L'élargissement se produira selon deux directions d'*activités* et d'*enseignements*, l'une par une diversification des formes d'arts sous le label d'ateliers de « pratique artistique »³³, l'autre par la création au lycée des enseignements optionnels de théâtre et de cinéma. S'ajoute à cela, différemment que par le recours à une pratique, l'approche directe des œuvres par la fréquentation des lieux d'exposition et surtout par la création d'un enseignement d'*histoire des arts* en 1993. Cette dernière création peut paraître quelque peu tardive, par rapport à l'envolée culturelle du début des années 70 et surtout 80, mais significative d'un développement logique qui se déploie avec continuité et, en quelque sorte, celui d'un aboutissement : le champ est désormais largement ouvert, incluant à partir des enseignements artistiques usuels, de nouveaux enseignements artistiques, des pratiques artistiques les plus diverses sous forme d'ateliers et un enseignement d'histoire des divers arts.

La nécessité théorique

Certes, le développement culturel a été un fait majeur et incontournable mais non suffisant pour la constitution de l'enseignement des arts plastiques. Les valeurs qui fleurissent dans la société, par nature instables, ne sont pas des vérités, elles ne constituent pas à elles seules le socle d'un fondement propre à un enseignement, il y faut pour cela des apports théoriques. La conséquence a été qu'en dépit d'une orientation commune de l'éducation nationale et du ministère de la culture l'approche de la question artistique ne pouvait être identique. De vocations différentes, les actions de chacun de ces ministères se développent selon des visées et des registres qui leurs sont propres par rapport au public scolaire. L'éducation nationale construit et gère dans le long temps, la culture incite (même si certains de ses apports ont donné lieu à une solidification). C'est sur la continuité d'une durée de quatre ans au collège que s'effectuent les acquisitions par la *construction* du savoir dans le temps en fonction des savoirs de référence disponibles et actualisés. Cette construction est faite de reprises et de renforcements, alors que le mode d'action de la culture, en général, est celui d'interventions plus ponctuelles essentiellement dans le sens d'une *sensibilisation* ou d'une *imprégnation*. La complémentarité paraît évidente et cependant cette distinction à prendre en considération a pu nourrir chez certains enseignants un débat latent entre *enseignement* et *animation*, bien qu'en réalité ces deux aspects ne soient pas incompatibles dans le métier d'enseignant.

Ce qui apparaît côté enseignement est la nécessité de solidité, d'autant que les amarres de la tradition viennent d'être lâchées et que face à ces objets nouveaux que sont les œuvres radicalement inédites de la création artistique contemporaine (répercutées dans les classes) il est nécessaire de posséder un discours nouveau. D'où l'intérêt porté aux connaissances théoriques devenues indispensables pour

³² Jean Michel Djian, *opus cité*

³³ D'abord furent créés en 1983 les « ateliers d'arts plastiques » (200) et de musique, puis de photographie et d'architecture et ensuite suivirent d'autres formes d'art jusqu'aux ateliers de patrimoine. Cet ensemble a été regroupé sous la dénomination de « pratiques artistiques ».

un enseignement de type critique et d'autant que la création des arts plastiques à l'université en offrait l'image concrète tout autant que symbolique.

Côté acteurs de la transformation en cours, la création universitaire a créé un appel d'air pour les enseignants du secondaire déjà en poste et qui pouvaient se sentir frustrés dans leurs désirs de connaissances nouvelles propres aux arts plastiques tout autant que de ne pas posséder le label universitaire. Jusqu'alors les professeurs du secondaire ne devenaient enseignants que sur la base d'un concours de recrutement et non selon le cursus usuel de l'université réclamant une licence. Il ne faut pas sous-estimer l'effet produit par la présence des arts plastiques à l'université, alors pleine de promesses, et surtout après la création du CAPES d'arts plastiques suivi de l'agrégation d'arts plastiques en 1976. Ce ne sont pas seulement des étudiants qui se sont présentés à l'agrégation mais nombre d'enseignants déjà en fonction. On ne saurait donc s'étonner de la dynamique qui s'est manifestée chez les professeurs du secondaire mus par le besoin d'acquérir de nouvelles compétences au service de la transformation de leur enseignement, afin de l'éclairer par les nouveaux feux de la réflexion théorique, elle-même au cœur de pratiques nouvelles.

S'il est ainsi possible d'identifier les lignes de forces essentielles qui ont contribué à façonner le nouvel enseignement des arts plastiques dans le secondaire, on se doute bien que la forme prise, au-delà de la double détermination culturelle et théorique que l'on vient d'esquisser, résulte d'une alchimie autrement plus complexe. Néanmoins, il reste indéniable que la pensée critique d'une part et l'essor culturel d'autre part ont été des faits majeurs déterminants.

Pour les arts plastiques l'originalité de l'enseignement tel qu'il s'est construit est d'avoir fait *tenir ensemble*, selon une double détermination, ce qui d'une part ressortit à l'acquisition de savoirs nouveaux issus du travail théorique permettant d'avoir un autre regard sur les œuvres et le processus de création, et d'autre part de la demande culturelle de l'époque marquée par un intérêt porté à l'art contemporain sous le sceau de la *diversité*³⁴.

Approche 4

« Une pédagogie, une didactique de l'art contemporain »

Cézanne en peignant n'ajoute pas des tableaux à des tableaux. Chacune de ses peintures est le lieu d'une poursuite, d'une reprise, d'une réflexion incessante à la recherche d'une vérité, la vérité de sa peinture, ce que nous livre sa correspondance. Il illustre à sa manière et anticipe ce que l'on peut entendre aujourd'hui par la pratique, qui est celle d'un temps moderne, d'une création toujours mise en jeu sous l'effet critique, tel qu'on le verra à sa suite et plus radicalement avec les mouvements qui ont marqué le XXe siècle.

³⁴ « Diversité », surtout à partir des années 80, est devenu un maître mot significatif de la politique culturelle, sans limite critique : diversité des arts, diversité au sein même d'un domaine artistique, diversité des ateliers de pratique artistique, diversité culturelle...ce à quoi on peut ajouter la « diversification de la diversité »... diversité qui se conjugue avec la diversité de chacun, soit l'individualisme. Rappelons que l'un des trois axes de l'action conduite par la « Mission des enseignements artistiques » à l'Education nationale à partir de 1982 était : « La *diversification* des enseignements artistiques »

Ce comportement tel qu'on peut le qualifier aujourd'hui, *d'action et de réflexion liées*, non seulement il était possible d'en restituer les conditions dans l'enseignement scolaire par une pédagogie appropriée mais il répondait à une exigence culturelle de la société post 70 afin d'ouvrir les élèves à une meilleure compréhension de ce qu'est une démarche de création artistique dans le monde contemporain. Au passage notons que cette préoccupation nouvelle du recours critique a pour avantage éducatif de porter atteinte au cliché de l'artiste qui crée comme l'eau coule de source ainsi qu'à la valorisation excessive de l'expression spontanée même si l'on doit reconnaître à celle-ci une valeur. Mais aller dans le sens d'une pratique critique nécessitait de rompre, si l'on voulait que puisse naître le moindre questionnement, avec une pédagogie essentiellement constituée d'exercices d'applications et de réponses plastiques conformes. Il est remarquable qu'en ce sens, par une voie officielle, le chemin à venir ait été énoncé d'une manière aussi décisive et lucide : « Il faut inventer une pédagogie, une didactique de l'art contemporain », dit superbement le texte de création de la mission d'action culturelle en milieu scolaire en 1977, afin de « combler l'écart entre le créateur contemporain et son public » et de « réduire l'incompréhension ». Tout est dit en peu de mots de la préoccupation d'art contemporain à l'école et de *l'enjeu social* que celui-ci représente par l'*adaptation* aux œuvres contemporaines si déroutantes et donc susceptibles de rejets. Car au-delà des œuvres d'arts contemporaines de leur étrangeté radicale, plus largement se joue la question de l'innovation et de la nouveauté dans les divers secteurs de la société. A travers le développement d'un comportement d'ouverture des élèves aux formes nouvelles d'art c'est la dynamique générale de la société qui est visée, pour laquelle d'une manière quelque peu inattendue l'enseignement des arts plastiques se sent, comme il ne l'a peut-être jamais été, directement sollicité.

L'orientation était tracée. Mais il faut préciser que cette injonction, en 77, provenant de l'action culturelle avait déjà trouvé bien avant, dès le début de la décennie 70, au sein même de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire, le chemin de sa réalisation par l'invention d'une manière différente de concevoir l'enseignement, forme contenus et relation aux œuvres contemporaines (sans d'ailleurs se limiter strictement à celles-ci). Et cette « pédagogie et didactique de l'art contemporain » (selon la terminologie de l'action culturelle) a consisté à *faire pratiquer les élèves*, en les incitant le plus directement à œuvrer non pas uniquement comme une simple activité d'expression, spontanée, en fonction de la créativité ambiante, mais assortie d'une exigence relevant d'une conception critique. A partir d'une proposition de travail, quelle qu'en soit la forme (verbale, visuelle, matérielle...), se posant comme une question à la manière d'un problème à résoudre, le travail réalisé, tel qu'on l'a déjà décrit plus haut, est soumis au regard collectif et aux interrogations qu'il suscite par lesquelles se construira progressivement un savoir avec un double objectif d'enseignement : l'un tourné vers les élèves par le développement d'un comportement interrogatif³⁵, l'autre, toujours au profit des élèves mais en direction de l'art afin d'acquérir des connaissances et de susciter une curiosité et un intérêt pour cette forme symbolique à travers laquelle se jouent des valeurs de société.

³⁵ Tel qu'on l'a décrit plus haut, les travaux terminés sont affichés et donnent lieu collectivement à un regard critique.

La question dans l'invention d'une pédagogie et didactique de l'art contemporain est celle de pouvoir établir une relation avec les œuvres d'art dans la mesure où elles ne correspondent pas à la « bonne forme » culturelle, comme tout objet nouveau. L'histoire est là pour nous rappeler, depuis l'Impressionnisme au moins, ce qu'il en est du rejet immédiat par le public et, à travers cet objet symbolique qu'est l'art, des résistances du public au changement en général, d'où le rôle politique de la culture, « *réduire l'incompréhension* », car c'est la dynamique de la société, comme on vient de l'évoquer plus haut, qui est en question. Il faut créer, dit le même texte de l'action culturelle, « les conditions du futur public adulte de demain. On sait que l'art est fait, selon le mot de Georges Braque, « pour troubler et non pour rassurer... mais ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension ». C'est en ce sens que la pratique telle qu'elle était en train de se constituer en arts plastiques se proposait comme un terrain favorable³⁶.

Mais la pratique des élèves telle que l'enseignant peut l'instituer par une pédagogie et une didactique appropriées n'est pas de toute évidence la pratique des artistes. Et de même lorsque l'on parle de *la pratique dans l'enseignement*, en y assimilant implicitement l'enseignant, il ne s'agit pas, là aussi, de la pratique de l'artiste. Pourtant, qu'il s'agisse de l'artiste, de l'enseignant et de l'élève bien que chacun de statut, de niveaux et d'implications différents dans la question artistique et d'autant pour l'enseignant et l'élève dans la prétention à créer, il semble bien que s'effectue le partage (mais non un découpage) d'un concept commun ou *d'un espace de partage d'un concept commun* qui est celui d'une pratique artistique au sens critique. En ce sens, si l'on considère l'enseignant, on ne peut réduire son action à la seule pratique pédagogique, ce serait oublier, quoi que l'on puisse en dire, qu'il est spécialisé en art. Et de plus on ne saurait imaginer qu'un enseignant puisse créer les conditions d'un type d'enseignement dont le sens artistique et les enjeux d'une pratique critique lui échapperaient. Pratique pédagogique et pratique au sens artistique chez lui se conjoignent dans une seule et même chose qui est l'acte d'enseignement.

Quant aux élèves, le dispositif d'enseignement (tel qu'il a été évoqué plusieurs fois dans ce texte) leur permet d'agir au sens d'*œuvrer* dans la mesure où par rapport à une question (une proposition de travail) ils assument idées et réalisations selon des démarches qui sont les leurs, ce qui en conséquence les situe en position d'*auteurs*, à la manière de tous ceux qui œuvrent. Ceci d'autant qu'*il n'y a d'œuvres que livrées*, détachées de l'auteur, rendues au public à la collectivité, au social, à la critique, ce qui est le cas lors de la *verbalisation pratiquée collectivement*. Tous les travaux affichés, offerts aux regards des élèves, à leurs remarques sont, en effet, des travaux *livrés* à cette micro-société qu'est le groupe-classe. Que leurs réalisations soient modestes ou plus ambitieuses, accomplies ou en devenir, elles signalent la particularité des arts plastiques dans l'institution scolaire où les élèves ne sont jamais auteurs de quoi que ce soit, sinon rarement. S'ajoute que ces œuvres dont il est question, œuvres d'élèves, ne correspondent plus par leurs apparences au canon scolaire d'autrefois, celui d'un travail dirigé répondant à des normes plastiques convenues mais, bien

³⁶ Le paradoxe, en première instance, est que la volonté critique de cet enseignement se retrouvait de fait, et à son insu, au service d'un objectif non critique d'*adaptation* du futur public que sont les élèves

différemment, sont de nature à évoquer, par la force d'expression dont sont capables les élèves, les œuvres du champ artistique dans leurs aspects divers, inédits et surprenants. Si bien que les arts plastiques, en se situant dans une pédagogie didactique de l'art contemporain, possèdent cette originalité, non sans danger peut-être, d'apparaître comme une discipline devenue en quelque sorte *non scolaire dans le scolaire*. Certains enseignants, à un certain moment, ont pu le redouter, tel qu'on va le voir dans les lignes qui suivent.

Cette question du non scolaire dans le scolaire n'est évidemment qu'une manière de dire que l'enseignement des arts plastiques est ainsi rendu à sa véritable vocation qui est d'être artistique, ce qu'il n'était pas avant les années 70. Et ceci nous renvoie à l'évolution du corps enseignant lui-même dans la transformation en cours.

Avant même que ne commence *l'aventure* des arts plastiques, les enseignants des générations qui ont précédé le tournant des années 70 voulaient que leur discipline soit considérée « *comme les autres* » avec le souci manifeste d'intégration par rapport à la marginalité supposée ou réelle de leur « petite » discipline et s'efforçaient en cela de la scolariser autant qu'ils le pouvaient dans ses aspects jugés les plus sérieux : théorie de la couleur (faussée³⁷, mais inlassablement déclinée en exercices divers à tous les niveaux), perspective, dessin d'observation... soit d'une part tous les aspects assimilables à un enseignement théorique tels que le sont les autres enseignements scolaires, et d'autre part à une technicité et à un savoir-faire garants de certaines normes plastiques. En 1974 encore, alors que la transformation de cet enseignement devenait un fait acquis, on pouvait constater, chez certains enseignants, que subsistaient des réticences à l'égard de *l'aventure artistique* en cours, en redoutant qu'elle nuise à l'image des arts plastiques à l'école dans sa volonté de sérieux. Il est dit par la voie de leur bulletin associatif, qu'ils refusent « d'exercer dans le domaine spécifique d'une activité fermée sur elle-même qui serait l'art » et qu'ils refusent « une pédagogie d'éducation *artistique* » au profit d'une « pédagogie d'éducation *plastique* »³⁸. On mesure, là encore, la complexité que recèle l'intitulé « arts plastiques » par l'antagonisme entre « art » et « plastique » qui renvoient à deux ordres de valeurs. Il est bien clair que la revendication d'une éducation plastique dans l'esprit de ces enseignants présentait l'avantage d'inscrire leur discipline dans le concert des enseignements affirmatifs et transmissibles, « formel » dirons-nous pour les arts plastiques, avec l'assurance du sérieux. Tandis qu'à la notion d'art est attachée l'incertitude de l'aventure et qui plus est son caractère, pensait-on, non-enseignable, alors qu'il est possible d'apprendre, **à condition de considérer qu'en regard d'une pédagogie assertive puisse exister une pédagogie interrogative**. C'est donc par une sorte de déni de l'art, à contresens de l'évolution en cours, que se manifeste par un dernier carré d'enseignants une défense de type corporatiste, plus probablement qu'une véritable résistance au changement, non sans raisons d'ailleurs, tant la hantise était celle de la crainte permanente d'une disparition des arts plastiques des enseignements obligatoires au profit d'activités culturelles diversifiées et optionnelles.

Or, l'apport de la transformation des années 70, c'est précisément la prise de conscience de valeurs nouvelles avec la révélation que *les arts plastiques ne sont*

³⁷ Compte tenu notamment des colorants de l'époque : le rouge se substituant au magenta absent

³⁸ Bulletin trimestriel de la Société des professeurs de dessin et d'arts plastiques, avril 1974

pas une discipline comme les autres puisqu'il s'agit d'une discipline artistique et que « l'artistique », en tant que « pratique » dans son sens nouveau, introduit du *non scolaire dans le scolaire*. Entendons par là qu'il ne s'agit pas, pour l'essentiel, de transmettre du déjà connu, ce qui est le propre de la plupart des enseignements, mais qu'il s'agit dans une démarche d'exploration de favoriser l'accueil de ce qui advient dans son *imprévisibilité* et sa singularité. Echappant à une pédagogie de simple transmission sans renoncer à enseigner, cette particularité, il est vrai portée par la vague du phénomène culturel avec la promotion de l'art contemporain et de la valeur d'expression, s'est trouvée valorisée. Et d'autant que la dimension d'aventure, telle une « avancée » des arts plastiques (selon la terminologie des avant-gardes) a été légitimée par la parole de l'inspection générale, en 1974, affirmant que « la créativité qu'il est de notre vocation de développer à l'école est inséparable pour l'animateur, d'un sentiment d'insécurité permanent »³⁹. Peut-on mesurer aujourd'hui le sens perturbateur que cette affirmation pouvait avoir à l'époque, car même si elle ne paraît concerner que l'animateur (en vérité il s'agit ici de l'enseignant), touche en définitive les élèves qui sont appelés à œuvrer en des territoires incertains ou inconnus ? **L'insécurité reconnue et admise c'est annoncer la question de l'art.**

Alors et progressivement l'originalité des arts plastiques a pu être vécue et assumée comme telle par les enseignants en prenant conscience d'un *apport précieux au sein des autres disciplines par la différence introduite et non par une ressemblance souhaitée comme auparavant*. Ainsi, non seulement cette discipline s'est transformée dans ses assises mais elle s'est transformée dans la représentation qu'en avaient les enseignants. Ceux-ci, d'un comportement antérieur de défense à caractère corporatiste, sont devenus les acteurs d'une aventure⁴⁰ qui est celle d'une discipline innovante portée à l'expérimentation.

Aujourd'hui encore, quoi qu'il en soit du temps présent, de la place et du rôle de l'art dans l'institution éducative, on peut dire que cette question de l'interaction, ou de l'articulation, entre la pratique et la théorie, liée aux arts plastiques est le sens même de cet enseignement et doit demeurer au centre d'un travail significatif tout autant dans le secondaire qu'à l'université.

Ce travail a été constitutif des arts plastiques afin d'assurer la légitimité qui leur a été accordée par la création de cet enseignement à l'université. Il n'a cessé et n'a pas de fin dans la mesure où les arts plastiques se signifient par une réflexion permanente, à tel point que 24 ans après cette création la légitimité qui leur a été accordée « semble (encore) devoir être réaffirmée aux yeux de ses pratiquants »⁴¹

³⁹ Jean-Michel COLIGNON, conférence à l'institut pédagogique national le 23 janvier 1974. (Il est frappant de comparer les propos cités de l'inspecteur général J-M Colignon avec ceux, dans les années 50-60 d'un autre inspecteur général Louis Machard -note de bas de page 40 ci-dessous)

⁴⁰ Le mot « aventure » a été utilisé plusieurs fois dans ce texte, à entendre dans le sens d'une dynamique transformatrice, tout au contraire de ce que deux décennies auparavant il était recommandé dans les instructions de l'inspecteur général de l'époque, Louis Machard : « les exercices doivent découler les uns des autres. Les élèves doivent avoir l'impression de franchir les étapes dans un but bien déterminé et non d'aller à l'aventure »

⁴¹ Dominique Chateau in *Les arts plastiques à l'université*

tout autant qu'auprès de la communauté éducative. Ce propos, contenu dans l'introduction de la publication déjà citée « Les arts plastiques à l'université » (1992), montre bien ce qu'il en est de la complexité d'un enseignement artistique lié à la fonction critique qui est celle de l'intellectuel et de l'artiste. « Cela tranche, est-il poursuivi, vis-à-vis de l'idéologie cognitiviste qui régit dans le sens commun, la finalité de l'enseignement universitaire ». Cette remarque vaut pour le secondaire compte-tenu du visage nouveau que les arts plastiques offraient depuis la décennie 70 : visiblement tourné vers la création artistique contemporaine, il ne correspondait plus, au sein de l'école, à l'image scolaire d'autrefois en introduisant, par une pratique et par des réalisations à l'image même des œuvres du champ artistique, du « non scolaire dans le scolaire » avec le trouble ou l'ambiguïté que cela pouvait susciter. Mais cette émancipation portée par le courant de l'époque, par la valorisation de l'expression, par la politique culturelle, et de plus encouragée en un moment déterminant par l'inspection générale, a pu être acceptée et reconnue comme une valeur au sein de l'éducation, ce d'autant que l'effort des enseignants, par un travail pédagogique et par l'invention d'une didactique appropriés, a manifesté la volonté de donner une solidité à ce qu'apporte d'incertitude la question artistique : être un *enseignement* artistique (et non une *activité* de circonstance). Car tel était l'enjeu de la transformation radicale, faire en sorte que cet enseignement *dit* artistique jusqu'alors par la seule vertu de son intitulé contenant le mot « art » devienne réellement artistique par le fait de sa pratique.

Les arts plastiques demeurent une réflexion selon le concept de pratique, ou se posent comme une réflexion, au sein même de la question artistique qui concerne tous les arts et, doit-on ajouter, au-delà des péripéties organisationnelles ou programmatiques que vivent toujours les institutions. Flux et reflux, car ce sont certes, comme l'a si bien dit Charles Hummel, les contextes économiques, sociaux et culturels qui déterminent pour une large part les orientations éducatives avec les valeurs du moment mais, ajoutons-nous, sans pour autant que doivent disparaître et encore moins que s'éradiquent des acquis décisifs. C'est pour cette raison qu'il convient de ne pas perdre le fil de cette histoire, lorsque les conditions extérieures ne sont plus porteuses de la même dynamique, afin que puisse se poursuivre l'aventure.

Gilbert Péliissier
Inspecteur général honoraire

Colloque sur l'artistique

Arts plastiques, art et enseignement

**Intervention de Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques
Saint Denis, Musée d'art et d'histoire, 23 et 24 Mars 1994**

Je suis ici en tant qu'inspecteur général chargé des arts plastiques, et mon propos ne sera pas à proprement parler une intervention, c'est-à-dire une réflexion élaborée sur une question spécialement préparée pour ce colloque, mais plutôt une réflexion chemin faisant. Je viens simplement et selon ma fonction, énoncer auprès des enseignants ce qu'est aujourd'hui l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement général, où en est cet enseignement actuellement dans son mouvement d'évolution permanente. J'aborderai donc cette difficile et ambitieuse question de l'artistique, qui s'est faite jour depuis quelques temps, et je tenterai de la situer dans ses aspects, pédagogique, didactique, et par rapport à une histoire récente et plus ancienne. Ces divers éclairages, brefs à chaque fois, nécessairement incomplets aujourd'hui dans le cadre limité de cette prise de parole, auront pour souci d'apporter des éléments susceptibles d'éclairer la réflexion. Nous tenteront de montrer que l'actualisation de la question de l'artistique dans le langage, tout au moins celui des enseignants d'arts plastiques, n'est pas un effet de surface et que l'utilisation d'une telle terminologie révèle une évolution, sa cohérence, sa capacité à intégrer des acquisitions, en même temps qu'une tradition qui nous est particulière.

Je commence donc, directement, par ce que propose le titre du colloque l'artistique ; l'artistique comme question, comme une question encore nouvelle, mais qui est désormais posée à chacun.

Lorsqu'un enseignant d'arts plastiques dit, par exemple: je travaille l'artistique, ou ce qui m'intéresse c'est l'artistique il n'est pas évident de saisir avec justesse ce que cela signifie, ce d'autant si l'on est extérieur à cet enseignement. Ou bien l'utilisation de cette terminologie n'est pas relevée comme signifiant quelque chose de particulier, on n'en retient qu'une sorte de banalité, ou bien elle fonctionne comme un code entre initiés. Différemment, lorsque dans la conversation on fait appel à des termes tels que : art, artiste, artistique, on s'y retrouve à peu près, alors qu'avec l'artistique », si l'on s'y arrête, le sens tend à échapper. Le fait de substantiver l'adjectif artistique en ajoutant le L' crée un groupement de mots qui sonne bien à l'oreille, sans étrangeté apparente a priori, comme une expression d'usage et même quelque peu familière qui donc devrait conduire au sens d'une manière plutôt évidente. Or, le sens compréhensible au premier abord, dans l'immédiateté par une sorte de méprise produite par l'utilisation de l'adjectif bien connu artistique, devient brusquement fuyant si l'on considère ce groupement de mots, l'artistique, en essayant de savoir plus précisément à quoi il réfère. Qu'entend-on par l'artistique au-delà d'une évidence première ?

C'est dans l'enseignement des arts plastiques que se pose aujourd'hui la question, dans la mesure où l'on commence à user de cette terminologie, et dans la mesure où elle apparaît dans certains textes. Veut-on dire alors que la notion d'art, la valeur d'art, qualitativement, au-delà de l'objet d'art, au-delà de l'artiste, s'étendrait à l'enseignement lui-même, à ses modalités, aux contenus abordés, ainsi qu'au comportement de l'élève et même à celui de l'enseignant ? La substantivation de l'adjectif artistique, en offrant un référent unique qui s'actualise dans le discours, prête à cette généralisation, ou plutôt à cette extension, mais sans perdre de vue qu'il s'agit d'un double mouvement : l'article défini construit une tension où se joue simultanément la généralisation la plus grande, on vient de l'évoquer, et la particularité la plus étroite. En ce dernier sens la substantivation serait à comprendre comme une valeur nouvelle signifiant que l'on ne se suffit pas de la simple désignation institutionnelle: enseignement artistique, c'est-à-dire d'une rubrique parmi les enseignements, mais qu'avec plus d'exigence on attend qualitativement autre

chose, de plus serré et de plus pointu. Ainsi lorsque l'on dit usuellement "l'enseignement artistique" ou enseignement des arts plastiques, on parle institution, cela renvoie à une image scolaire peuplée d'exercices, on situe une place horaire dans le dispositif général des enseignements en sachant, bien entendu, que les activités auront à voir avec l'intitulé, mais rien ne garantissant que ce qui se fera puisse prétendre être artistique.

Autrement dit l'effort particulier qu'implique « l'artistique » est un travail sur l'évidence de l'intitulé : la qualité artistique de cet enseignement ne découlant pas nécessairement de sa désignation "artistique " il convient alors de faire en sorte, par un travail spécifique, que cet enseignement dit artistique soit, ou devienne, réellement artistique. C'est bien autour de ce réellement que tourne l'artistique comme question, comme tension, comme visée.

Cette idée remue bien des choses qui ne sont pas toujours bien claires pour chacun. Ne fait-elle remonter ce qui, depuis son origine, est inscrit dans l'histoire de cet enseignement qui a basculé d'une conception élitiste et culturelle d'art d'agrément à celle d'un enseignement doctrinaire et académique du dessin ; conception qui a perduré en dépit de quelques évolutions jusqu'aux années soixante ? On peut déceler à partir de cette époque, dans des discussions entre enseignants, donc d'une manière interne à ce milieu, de nouvelles antinomies, des distinctions qui se sont opérées d'une manière dichotomique, entre maîtrise technique et culture, entre décoratif et artistique, entre arts appliqués et arts plastiques, entre technicité et geste de la création, entre plastique et artistique, entre enseignement général et enseignement technique... Sans chercher à savoir ici si ces distinctions sont fondées, valides, opératoires, ou d'apport méthodologique (pour mieux réfléchir l'enseignement que l'on pratique), on ne peut s'empêcher, au-delà du débat, d'y voir un fait significatif permanent, en tous cas présent depuis une quarantaine d'années, dans lequel il est question de la position de cet enseignement par rapport à l'art dans sa dimension de création.

Que peut-on dire positivement de l'artistique, et est-ce possible d'en parler positivement, comme l'on parlerait d'un objet saisissable ou d'une programmation ? Prétendre à l'artistique, ne serait-ce qu'au titre d'une visée, supposerait au moins quelques conditions comme autant de gages permettant d'instruire un procès en légitimité -l'appartenance à un milieu- .

Ces conditions diverses signifieraient toutes qu'existe pour l'enseignant une connivence suffisamment forte avec le milieu de l'art : fréquentation des oeuvres, des artistes, des galeries, des lieux d'exposition, et qu'il manifeste goût et intérêt pour la création artistique et les questions que suscite celle-ci ; mais aussi que cet enseignant mette les élèves en situation d'oeuvrer. Alors, un tel enseignement pourrait être considéré comme une sorte de mise en écho du champ artistique et de la création artistique et pourrait être candidat à "l'artistique". Mais reconnaissons que tous ces signes extérieurs ne constituent pas une garantie.

Toutefois, si l'on poursuit selon cet abord, cultiver « l'artistique » dans l'enseignement des arts plastiques (qui se fonde nécessairement sur une pratique) serait afficher explicitement l'intention d'être au plus près de la question de l'art comprise comme création artistique, c'est-à-dire cultiver la pratique comme lieu d'émergence. Pratique ici revêt un double sens, elle est à entendre à la fois comme pratique de l'enseignement et comme pratique des élèves. Pédagogiquement, la démarche se caractériserait par la recherche de situations de travail propices à la création d'oeuvres de la part des élèves. Oeuvre, est ici à entendre d'une certaine manière, sans confondre les choses, l'élève n'étant pas socialement un artiste ni sa production une oeuvre d'art. Mais oeuvre tout de même, à considérer comme telle, dans la mesure où chaque travail d'élève n'est pas la réponse précise, attendue, anticipée par l'enseignant à une situation de travail créée par lui-même. Oeuvre donc, par ce qui échappe en tout travail d'élève (à son auteur, à l'enseignant) et le constitue comme fait unique, même s'il s'agit d'un travail modeste. Oeuvre aussi pour distinguer ce qui caractérise une démarche exploratoire, ou de projet (mieux vaut dire d'intention, dans un domaine artistique), avec engagement de l'élève dans la globalité d'une action, par rapport à ce qu'il produit dans une pédagogie de l'exercice fondée sur un découpage

de notions. Dans ce dernier cas, celui du travail conçu sur le mode de l'exercice (tel qu'il vient d'être évoqué, car il existe une autre conception des travaux de courte durée), ce qui est produit par l'élève est une réponse à l'enseignant -et non une démarche- dans un cadre défini et limité par rapport à un domaine connu. Il paraît difficile alors d'attribuer un statut d'autonomie, donc d'oeuvre, à ce type de travail qui est une réponse attendue. Dans le premier cas, qui est celui de l'hypothèse de création d'oeuvre, selon une démarche qui s'invente à partir d'une intention, retenons l'imprévisibilité, à la fois de la conduite, de la démarche et du résultat. Cette imprévisibilité, n'est pas à confondre avec un manque quelconque - manque de prévoyance, manque de réflexion...- elle est la marque d'un comportement de réceptivité et d'une sensibilité qui se manifeste par une aptitude à se saisir de trouvailles et à infléchir une direction prise, donc par un comportement actif. Il ne s'agit pas du seul épanouissement de l'élève s'exprimant sans contraintes et hors des normes mais bien d'un cheminement à visée constructive, difficile et exigeant même s'il est incertain, loin de toute fugacité.

L'imprévisibilité qui se constate, mais qui évidemment ne se programme pas, s'apparente à un accueil, et le flottement de la démarche où la décision peut se jouer à tout instant est une condition d'émergence et donc d'une possibilité d'oeuvrer au sens artistique. L'imprévisibilité du résultat, dans la forme singulière qu'il prendra, parfois loin de toute attente, parfois déroutante, est inhérente au travail d'arts plastiques si celui-ci a pour volonté de se situer sur un registre artistique. Cette surprise, et parfois cette incompréhension ou ce trouble, par rapport au résultat qui s'est fait jour, n'est-ce pas, le plus favorablement à la fois un terrain éducatif et d'enseignement, où l'on apprend à recevoir et à accueillir, mais aussi heu d'un travail sur le sens, qui est celui de l'appropriation du savoir ?

Tout résultat, quel qu'il soit, mais d'autant qu'il résistera à une identification - celle de la "bonne forme" n'est-il pas un appel à une confrontation avec d'autres oeuvres, semblables ou différentes, celles du groupe classe d'abord, mais aussi avec celles d'un monde plus large : le champ artistique avec ses oeuvres de référence significatives, proches ou lointaines dans le temps ? Cette nécessaire confrontation qui permet d'acquérir une culture artistique n'est pas à comprendre comme un complément d'un autre ordre, ni comme l'accomplissement d'une séquence d'enseignement dans laquelle la pratique artistique ne serait qu'un prétexte pour faire apprendre autre chose qui serait de l'histoire de l'art.

Il s'agit, bien différemment de la cohérence interne propre à un enseignement, conçu comme une structure d'ensemble (ou, plus concrètement comme une démarche d'ensemble) articulant plusieurs dimensions, dont celle de l'histoire ; l'histoire qui se fait jour et qui peut se construire progressivement à travers les références.

Les comportements que sollicite une telle démarche : exploration, souci de confronter ce qui a été produit pour le situer, pour en éprouver la vérité ou en rechercher l'intérêt ou la valeur, curiosité à l'égard des oeuvres de référence, outre ce qui s'apprend, ne réfèrent-ils plus profondément à une attitude que l'on appelle communément l'ouverture d'esprit, bénéfice d'un enseignement cohérent ?

La transversalité, qui dans les enseignements est à l'ordre du jour, avant que d'être ce qui permet d'établir une cohérence entre disciplines ne devrait-elle pas être ce qui permet à une discipline d'abord et en son propre sein, d'établir sa propre cohérence, tant en ce qui concerne ce qu'elle enseigne (toute discipline est composée d'enseignements) que dans sa démarche ? Mais où est l'artistique » en cela ? La démarche d'ensemble dans son aspect incertain et toujours problématique, telle qu'elle a été évoquée, en est le lieu.

L'artistique se situe en effet dans ce que la pratique entraîne : dessaisissement, non maîtrise dans la maîtrise, non savoir dans le savoir », ce qui implique la même question en définitive, qu'elle s'exprime explicitement ou non, par rapport à ce qui est fait : qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est qui me surprend dans ce que j'ai fait ? Question qui, dans un même mouvement, permet de construire à partir de ce qui émerge, en tentant de donner statut et valeur

à cette chose faite par l'élève, et d'autant que celle-ci est toujours relativement imprévisible, toujours singulière, même s'il s'agit de ce que l'on appelle, parfois trop rapidement, un stéréotype (il faut voir ce qui bouge, aussi peu que ce soit, au sein d'un stéréotype, et qui paradoxalement le singularise).

Ce que la pratique dans un enseignement artistique à la capacité d'articuler d'une manière cohérente n'est pas un fait très ancien. Que l'on se souvienne des diverses fonctions ou des objectifs variables, attribuées, successivement, exclusivement ou prioritairement, au cours du temps, à l'enseignement du dessin, puis du dessin et arts plastiques et enfin aux arts plastiques. Savoir dessiner, acquérir des techniques, développer l'imagination, développer le sens de l'observation, s'exprimer, développer la créativité, se cultiver en apprenant de l'histoire de l'art...

Ce n'est guère qu'avec l'apparition de la notion de pratique », au début des années 70, dans son acception nouvelle, au sens de praxis, actualisée alors par une volonté affirmée au sein même de l'université d'une articulation pratique théorie, qu'a pu se concevoir un enseignement différent, marqué par une cohérence nouvelle, tel qu'il se pratique assez généralement aujourd'hui. Sans même savoir si la pratique et la théorie relèvent d'une "articulation", ce qui a été retenu surtout est que des aspects contradictoires puissent tenir ensemble dans un même mouvement, tel celui de la démarche de l'artiste où se conjuguent aveuglement et lucidité ; engagement, aventure dans un corps à corps avec la matière et mise à distance, questionnement sur ce qui a été fait. N'est-ce pas sur ce terrain là que se cultive l'artistique ?

Mais alors, tout autant que le résultat du travail, tout autant que les savoirs acquis, ceux qui proviennent de la pratique, ceux qui sont issus de la confrontation avec les oeuvres et qui permettent une connaissance des oeuvres significatives, des démarches d'artistes et des questions que pose la création artistique, ne faut-il considérer aussi ce que cette démarche développe et met à jour : un comportement ? Sans un certain type de comportement que l'on peut caractériser par quelques traits : curiosité, capacité à s'étonner et à étonner, à saisir ce qui est fortuit, accueil à l'égard de ce qui n'appartient pas au domaine du connu - est-il possible de conduire une démarche au sens artistique et d'oeuvrer ? Ce comportement, repérable chez les artistes, n'est-il pas possible de le développer chez les élèves ? Ne peut-on aller jusqu'à dire, qu'au fond, ce comportement artiste, dont on comprend qu'il est intrinsèquement lié à ce que l'on appelle une pratique artistique, pourrait être une acquisition majeure, et la plus spécifique, produite par un enseignement artistique dans l'enseignement secondaire ? Et prétendre, ou en tous cas en faire l'hypothèse, que cette acquisition serait ce qui réellement resterait de marquant, au-delà de savoirs factuels et de quelques traces concrètes et périssables que sont les résultats momentanés du travail des élèves, même considérés comme oeuvre ? Ce comportement qui vient d'être esquissé ne serait-il pas au fond un contenu, donc à soigneusement le distinguer comme tel, en évitant de l'assimiler à un simple registre relationnel, ou encore à une méthode ? Contenu essentiel favorisant &l l'interrogation personnelle, l'expérimentation pratique, le regard sur le monde, les capacités d'expression et de création personnelle", art des nuances ** en définitive, au regard de tous les positivismes, signe même de la culture ? S'il était acquis à la fin de la scolarité obligatoire, ce comportement- artiste, alors devenant regard du citoyen participant à sa société (hors même des domaines artistiques ou des professions de l'art), regard d'accueil ouvert sur le monde, celui constitué par la culture et celui actuel toujours en devenir, regard interrogatif et appréciateur, pourrait bien être, en effet, dans le concert des disciplines la contribution majeure que peut apporter un réel enseignement artistique à la citoyenneté.

Ce que peut produire, comme effet, dans son propre champ de travail, le recours à une certaine terminologie, en l'occurrence l'artistique », n'est pas un fait inconnu. On se rappelle ce que fut, dans l'enseignement secondaire, le passage en 1972 du "dessin et arts plastiques" aux arts plastiques » dans le contexte de remise en question générale qu'a été le début des années 70. Les arts plastiques » n'étaient-ils qu'un titre nouveau donné à un enseignement déjà existant, ou un titre nouveau à un enseignement n'existant pas encore, donc à inventer ? Personne à cette époque

n'a posé la question ainsi nulle explication n'est d'abord venue, l'implicite a joué, ou plutôt a joué la force d'ébranlement que peuvent produire les mots ; les mots qui emportent.

C'est ainsi qu'arts plastiques a fonctionné comme un signal, une invitation à explorer un champ inconnu. Il appartenait alors aux enseignants, par leur travail, par leur invention de donner sens au nouvel intitulé de la discipline, et l'on peut dire que l'enseignement des arts plastiques a été, dans un premier moment, ce que les enseignants ont enseigné. Il en a été de même pour la créativité» dans les années 70. Mot magique tout d'abord, reçu comme une invitation à expérimenter, à produire des idées pour produire des idées, sans grande signification précise sinon d'être synonyme d'ouverture par l'acceptation de réponses différentes (divergentes) de la part des élèves, avant de se rationaliser dans des techniques de créativité ou de se dessécher par répétition et usure du mot.

De ces mots qui apparaissent à un certain moment, ce que l'on peut retenir c'est qu'ils suscitent un travail, ils ouvrent de nouveaux espaces d'aventure et sont un facteur d'innovation. Mais ils deviennent assez rapidement des mots sous-marin» en surgissant partout, dans les textes, dans les propos. C'est le moment du succès, où répandus ils perdent leur pouvoir de résistance ; cessant de faire buter sur leur sens ils tombent dans l'usage. Ce n'est pas (encore) le cas de l'artistique dont on peut toutefois commencer à noter quelques apparitions dans les textes. Par exemple, dans un document produit par le Centre national de l'éducation à distance, sur la didactique des arts plastiques, on peut lire: Les arts plastiques ne se laissent pas réduire à un code universellement valable, les données générales les plus partagées ne s'organisent pas pour autant en un système hiérarchisé, l'artistique ne se fabrique pas ; de même dans les nouveaux programmes du lycée : la pratique amenant à agir sur le sensible permet de donner forme aux objets de pensée, elle ouvre à des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières qui suscitent l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergence, favorisant l'accès à l'artistique...

La relative opacité actuelle de l'artistique, donc de sa phase active, est encore attestée par ce colloque, par le fait qu'il existe, et donc que les auteurs en aient compris l'intérêt et l'opportunité, mais aussi par la manière dont ils l'ont intitulé. On peut remarquer, en effet, que le titre "L'artistique» est accompagné d'un sous-titre Art et Enseignement et l'on sent bien que la fonction de ce sous-titre est d'ancrer le sens incertain du titre. La fonction de ce sous-titre est aidante, dans la quête de sens qui caractérise le premier moment de la constitution d'un objet. Mais si l'on veut toujours mieux comprendre ce qu'il en est aujourd'hui en France de l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement secondaire, en saisir la particularité, et notamment à partir de cette question qu'est encore l'artistique, il peut être précieux de se tourner vers d'autres pays.

Ce que l'on appelle ici arts plastiques s'appelle ainsi dans certains pays, alors que dans d'autres pays l'intitulé est différent : art, éducation esthétique, art and kraft, forming... Identiques ou différents, ce à quoi renvoient ces intitulés -un enseignement- est globalement semblable. On y trouvera toujours, à proportions différentes, des activités bi et tridimensionnelles intéressant la forme, la couleur, la matière avec l'utilisation d'instruments et de matériaux plus ou moins variés, auxquels s'ajoutent, plus rarement, l'utilisation de technologies nouvelles.

Cependant au-delà de cet objet commun d'enseignement, aisément identifiable, des différences sont rapidement perceptibles, d'ordre structurel -l'organisation de cet enseignement dans l'institution- ou culturel. Mais ce n'est pas dans l'organisation de l'enseignement que les différences les plus fortes apparaissent contrairement à ce que croit l'opinion ici (qui pense que c'est toujours ailleurs, inversement à ce que pensent généralement les autres pays), la place des arts, à quelques variations près, est semblable partout, et les mieux sur certains points s'équilibrent avec les moins sur d'autres. Les différences les plus fortes sont d'ordre culturel et elles peuvent être profondes.

On s'aperçoit que la tradition culturelle de chaque pays, qui s'affirme dans le mode de vie et dans un certain nombre de traits distinctifs qui constituent des valeurs, imprègne profondément l'enseignement artistique donné. Si l'on se rend dans des pays du nord, par exemple la Norvège, on prend conscience de caractéristiques particulières que l'on ne peut manquer de relier immédiatement à la géographie du pays, à sa condition climatique qui a façonné certaines valeurs. Sans réduire à cette seule explication qui serait bien sommaire, il est frappant d'observer en milieu scolaire la très grande utilisation du bois et du textile. L'utilisation de ces matériaux, pour des réalisations diverses dans de petites activités de fabrication et de décoration, n'apparaît pas comme un simple choix de matériaux parmi d'autres, ni même comme un choix économique. On sent bien qu'à ces matériaux sont liées des valeurs traditionnelles d'environnement : protection et décor. Protection évidemment contre le froid et simultanément décor de l'habitat, vie intérieure. Vu d'ici ce que réalisent les élèves fréquemment et dans le cadre de l'enseignement artistique, paraîtrait correspondre davantage à des travaux manuels éducatifs qu'à un enseignement artistique tel que nous le concevons. On peut comprendre dès lors qu'il devient périlleux de juger un peu trop rapidement au risque d'exprimer un point de vue normatif. La comparaison, dans ce cas, permet tout au plus de mieux situer ce que l'on fait soi-même.

Précisément, l'artistique signale une particularité française dans le domaine du visible. Elle s'inscrit dans une tradition culturelle dont on peut situer l'origine à la création de l'Académie royale de peinture et de sculpture, en 1648. En substituant un cadre nouveau au cadre corporatif antérieur, qui organisait les métiers artisanaux tels peinture et sculpture, l'Académie a permis l'accès de ces métiers à un statut traditionnellement réservé aux arts libéraux (grammaire, dialectique et rhétorique, arithmétique, géométrie, astronomie, musique). Ce passage de l'artisanat - des arts mécaniques aux beaux-arts est aussi celui qui a permis que s'effectue le passage de l'artisan à l'artiste. Notons qu'à l'époque n'existait pas le substantif artiste susceptible de s'appliquer à une catégorie définie de personnes. Ce n'est qu'à partir de ce moment, avec le constat d'un vide terminologique, qu'apparaîtra le substantif artiste, qui peu à peu s'imposera dans le vocabulaire, en même temps que s'affirmera une nouvelle identité de ces artistes, généralement à partir de la peinture. Et ce n'est qu'au début du XIX^{ème} qu'apparaîtra à son tour dans les dictionnaires l'adjectif artistique.

Tout au long du XVIII^{ème} siècle, cette recherche de l'identité de l'artiste » se vérifie par de nouvelles définitions dans les dictionnaires de langue, par la définition de catégories ou de genres, par des polémiques dans les gazettes sur le terme artiste. Ce travail, en même temps qu'un élargissement du champ, montre progressivement que commence aussi à s'effectuer une autonomisation de l'art de peindre par rapport à l'exercice professionnel artisanal de la peinture selon le statut antérieur. Eloge du beau contre l'utile, de l'imagination, refus de règles imposées, se font jour traduisant un comportement nouveau, celui de l'artiste, bien différent de celui de l'artisan, du peintre.

L'académie, en élevant les praticiens au niveau du monde cultivé a produit un intérêt chez ce dernier qui s'est traduit par une transformation du statut des images. Et au sein des arts de l'image, c'est la peinture qui a joué un rôle prédominant. L'analyse d'oeuvres a été favorisée par des conférences académiques dans les années 1660, des jugements de goût se sont ainsi exercés, avec prises de positions et polémiques. L'intérêt pour la peinture, pour la question de l'art dans la peinture, s'est développé et les Salons de peinture, ultérieurement dans les années 1730, confirmeront cet intérêt grandissant. La critique d'art, nouveau genre littéraire, permettra de toucher un public plus nombreux et de créer un rapport à l'art encore inédit. Ce mouvement sera confirmé, un siècle plus tard, par le grand essor de la critique d'art qui marquera l'activité culturelle de la société. Si la technique picturale, le savoir-faire imitatif du peintre a toujours fasciné une partie du public qui se rendait au salon », on n'oubliera pas que se formait aussi le goût et le jugement d'une autre partie du public davantage sensible à la composition, à la manière de représenter. Ce qui s'est joué progressivement, selon des positions et des approches

spécifiques, chez le peintre, chez le critique et le public, c'est au fond la question de la représentation, ce par quoi au-delà du référent, de l'aspect imitatif la peinture devient art de peindre.

En conséquence, ne faut-il pas s'étonner que les valeurs qui se sont constituées autour de la peinture aient construit un univers de comportement, de sensibilité, particuliers, qui continue encore de nos jours de spécifier un certain type de rapport à l'art (élargi au-delà de la peinture, étant donné que les catégories artistiques traditionnelles, dans les arts de l'image dominés par la peinture, ont eu tendance à s'estomper et à faire place à de nouvelles catégories). Après une longue phase de somnolence académique dans l'enseignement secondaire, un comportement d'intérêt à l'égard des oeuvres d'art et à la création artistique, semble bien s'être réveillé vers la fin des années 60. Les institutions, à la faveur d'une remise en question générale qui a animé la société, ont pris le relais dans le sens d'une politique de développement culturel. Et aujourd'hui on ne pourrait pas comprendre ce qu'est l'enseignement des arts plastiques (donc, ce qu'est devenu l'ancien dessin et arts plastiques, sa profonde transformation, ses objectifs et sa finalité sans un certain nombre de faits qui ont construit un nouveau paysage culturel. C'est dans ce cadre que l'on peut retrouver des éléments caractéristiques d'une tradition en arts plastiques, celle d'un vif intérêt pour la question de l'art, pour la critique, pour ce qui est art dans l'oeuvre dite d'art et, pour la question plus nouvelle qui nous intéresse ici ce qui est artistique dans l'enseignement dit de l'art.

Le Colloque d'Amiens -toujours cité- qui s'est tenu en 1968*, peut effectivement être considéré comme un point de départ significatif pour ce parcours d'une trentaine d'années qui nous conduit à réfléchir aujourd'hui sur l'artistique. Dans le thème général de l'ouverture de l'école, qui a animé les réflexions de ce colloque, on peut retenir une revendication d'ouverture à l'art vivant et d'une éducation artistique contribuant à la formation de la personne par le moyen de l'art. Ce message ne sera pas oublié, et même n'est-ce à la lumière de ce message que l'on peut relire la plupart des créations institutionnelles qui se sont effectuées depuis ?

L'une des premières réponses n'a-t-elle pas été la création d'un enseignement universitaire en arts plastiques, en 1969 ? Réponse significative, par la distance prise à l'égard du système, devenu fermé, des beaux-arts, et par la prise en compte, à la fois de savoirs nouveaux avec une ouverture à la diversité de la création artistique contemporaine, selon une conception originale alors qui était d'articuler pratique et théorie. A suivi, avec cohérence, en 1972, la création de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire, avec formation des enseignants à l'université. Dans un lieu différent, à l'éducation nationale, la création d'une Mission d'action culturelle en milieu scolaire le 31 janvier 1977**, a été l'occasion pour ses auteurs de formulations particulièrement fortes pour exprimer la direction et le sens d'une politique culturelle en direction des scolaires, où l'on peut relever, là aussi et toujours par rapport à l'idée d'ouverture, une réponse aux demandes du Colloque d'Amiens : compréhension du monde qui nous entoure ; ouvrir à l'art vivant, et pour cela créer les conditions de base du public de demain , ce qui devient dès lors une préoccupation dans le sens de la formation d'un citoyen tolérant ayant la possibilité de s'exprimer et de créer (...) avec sa singularité personnelle, tout cela permettant à chacun de se situer afin de comprendre le monde pour pouvoir éventuellement contribuer à sa transformation . En ce sens il est précisé que l'on ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse dangereusement entre le créateur contemporain et son public (Cette question d'ailleurs, dépasse le simple cadre de l'école : Le divorce entre l'art contemporain et son public devient une affaire d'état, L'art contemporain, Anne COQUEL) si bien qu'il devient nécessaire d'inventer une didactique de l'art contemporain. Cette incitation ne se formulait pas dans le vide, l'enseignement des arts plastiques commençait à travailler précisément en ce sens vers la fin de cette même décennie. Après une période de créativité (sur le mode: à bas les modèles, à bas les références) un recentrage s'amorçait en direction du champ artistique, des oeuvres, des références en général. Ce recentrage a été explicitement formulé et dynamisé par l'inspection peu après le milieu de la décennie 80. On peut

donc comprendre que l'appel à une didactique de l'art contemporain ait trouvé un écho très fort, et une réalité, dans l'enseignement des arts plastiques dans la mesure où l'éducation artistique, pour reprendre la terminologie du Colloque d'Amiens, a toujours été comprise comme une lente construction du savoir qui demande quatre années au collège dans le cadre d'un enseignement régulier et obligatoire. Savoir qui nécessite d'inventer à travers les oeuvres ou les démarches d'artistes, ce qui peut être appris et qui peut avoir valeur au-delà du caractère nécessairement contingent de l'objet considéré.

Remarquons que l'insistance portée à l'art contemporain, a pu irriter certains, comme s'il s'agissait par ce fait d'une prise de parti pour l'art moderne et actuel contre l'histoire. C'est un faux problème et cela doublement. Il ne faudrait pas perdre de vue qu'il s'agit en arts plastiques d'une pratique artistique et que celle-ci a une valeur formatrice en elle-même. Que l'on considère donc, en premier lieu, tel que nous l'avons abordé plus haut, que la pratique artistique n'est pas simplement, ou exclusivement, instrumentale au service d'autres savoirs. En second lieu, lorsqu'elle est considérée sous son aspect instrumental (en permettant d'acquérir des savoirs qui ne relèvent pas spécifiquement d'elle-même, du travail pratique, du corps à corps avec la matière), par exemple des savoirs de type culturel, il serait inexact de croire à un parti pris moderniste, en reconnaissant toutefois que l'art contemporain constitue un point d'appui très dominant.

La question est celle-ci : est-il possible qu'une pratique puisse être autre que celle de l'époque où vivent les élèves, et que par conséquent la recherche d'articulation ne se fasse le plus favorablement avec les oeuvres qui entretiennent une meilleure proximité avec cette pratique ? N'est-ce pas ainsi, par l'intérêt suscité, par une curiosité développée à l'égard d'oeuvres contemporaines et à l'égard de la création artistique, établir un pont pour un voyage à travers d'autres oeuvres, les oeuvres de toutes les époques ? Sans compter que ce voyage n'est pas à renvoyer à des lendemains lointains. L'oeuvre significative d'une époque passée peut être sollicitée directement immédiatement, sans restriction, de la même manière qu'une oeuvre contemporaine. L'idée à retenir est la pertinence à établir entre oeuvre d'élève et oeuvre d'art de référence. Si des élèves viennent de réaliser un collage ou un assemblage avec divers matériaux ou menus objets il paraît plus évident de faire appel à quelques oeuvres d'un artiste tel que Kurt SCHWITTERS, par exemple, qu'à des oeuvres de GIORGIONE ou de BOTICELLI (encore que tout soit à examiner cas par cas).

Retenons encore, toujours dans le texte inaugural de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire et par rapport à la question de l'artistique qui nous occupe, la citation de Georges Braque L'art est fait pour troubler, non pour rassurer . Le propos n'est-il lui-même troublant d'admettre au sein de l'école -fait peu commun et même audacieux- ce qui est de nature à troubler les élèves ? Peut-on, en effet, parler d'art, de démarche artistique, de pratique artistique, d'enseignement artistique, si justement ne se conçoit et ne se pratique un enseignement par lequel dans lequel puisse se manifester une incertitude par rapport à la chose faite (ce qui n'exclut nullement la satisfaction), et s'éprouver un sentiment de trouble (par ce qui échappe, par la difficulté d'identification et de jugement) ? Mais à condition, s'agissant de l'institution scolaire, que le doute soit fertile, que l'étonnement soit heuristique, et donc de ne pas en rester à une situation déroutante et déstabilisatrice, ce qu'exprime encore le texte cité: ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension. L'institution scolaire ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse dangereusement entre le créateur contemporain et son public et, ajoutons aujourd'hui, tout autant qu'à l'égard des oeuvres du passé. En ce sens, semblable à la démarche singulière de l'artiste qui obstinément se pose toujours la question de ce qu'il fait. Et pour répondre à cet objectif qui est de combattre l'a priori du rejet, l'élève est conduit, à faire, à s'interroger sur ce qu'il a fait, à le situer et donc à construire sa culture artistique tout au long d'un parcours qui dure, ainsi que nous l'avons rappelé plus haut, quatre ans au seul collège. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des rencontres fugaces avec l'art, dont on sait que sans reprises, sans articulation à un projet global qui est celui d'un enseignement, ce que peuvent produire ces

rencontres occasionnelles fond comme neige au soleil. La rencontre avec l'art, avec les démarches artistiques, est d'abord le fait de l'école, au sein même de l'école, et c'est le devoir de tout enseignant d'arts plastiques -enseignant spécialisé- de concevoir son enseignement selon cet esprit, sur un registre artistique, en sachant le fertiliser -mais alors- par des rencontres, et notamment en facilitant le contact direct avec les oeuvres (ce qui n'est pas l'image des oeuvres), ainsi que le contact avec des artistes reconnus comme tels, qui offrent aux élèves l'exemple vivant et concret de ce qu'est la singularité d'une démarche.

Avec cette citation de Braque portée par la parole ministérielle n'était-ce pas surtout introduire à l'école la dimension artistique de l'art dans sa force d'interpellation ? Ce fait radicalement nouveau, demandait nécessairement en réponse une réflexion novatrice et l'invention d'un enseignement approprié ? C'est ainsi que l'on peut mieux comprendre l'injonction, déjà citée, d'aller vers une didactique de l'art contemporain, et c'est ainsi aussi que l'on peut mieux trouver sens à la profonde évolution de l'enseignement des arts plastiques déjà entreprise depuis le début des années 70, et qui depuis construit sa didactique au sein de laquelle se travaille aujourd'hui la question de l'artistique.

* Colloque d'Amiens: Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque d'Amiens. Mars 1968, Paris Dunod 1969

** L'action culturelle en milieu scolaire: Courrier de l'Education n° 46 du 28 février 1977

Être de son temps

Gilbert Pélissier

Inspecteur Général Arts Plastiques

" Être de son temps ", in L'artistique, art et enseignement. Catalogue de l'exposition L'artistique organisée par l'académie de Créteil. Saint-Denis, Musée d'art et d'histoire, 5-28 mars 1994.

"Il faut absolument être de son temps". Cette injonction de Rimbaud ne peut que sonner étrangement aujourd'hui, vidée de toute charge pour l'enseignement des Arts plastiques qui depuis son origine, 1972, s'inscrit dans une tradition moderne.

Mais être moderne n'est pas faire vœu de modernisme, c'est être simplement de son temps en répondant à la sollicitation du présent. Toutes les disciplines ne le peuvent également, mais une discipline artistique telle les Arts plastiques, où ce qui se joue n'est pas de l'ordre du progrès, le doit. "Maintenant" est toujours son lieu, celui où nécessairement s'actualise la pratique artistique, et ne confondons pas l'engagement et l'aveuglement que celle-ci réclame avec les savoirs établis et l'histoire. L'école offre dans un cadre cohérent une hétérogénéité d'enseignements comme autant de facettes pour saisir, pour tenter de donner sens à cette " mystérieuse et fascinante dérobade du réel". C'est la chance de l'école d'ouvrir à une réalité plurielle et de permettre des correspondances ; c'est la chance de l'élève que pouvoir trouver, dans la diversité des enseignements qui lui sont proposés, la possibilité, par un enseignement artistique, de conduire des démarches atypiques où l'importance de l'événement, le surgissement de l'inattendu, constituent une véritable et nécessaire leçon en regard des déterminismes et des dispositifs sécurisants.

L'événement ne se programme pas et nul n'en est dépositaire mais il est des lieux d'émergences plus favorables tels les enseignements artistiques. Ils sont d'autant à cultiver tant les sociétés ont besoin de comportements aptes à saisir toutes forces d'ébranlement : multiples grains de sable, bizarreries ou faits troublants, qui fertilisent et engendrent des formes nouvelles.

Il n'est de véritables enseignements artistiques sans débordement, l'économie du ciblage n'est pas leur fort mais bien la générosité. C'est de cela dont il s'agit pour les Arts plastiques et que montre l'académie de Créteil en exposant au Musée d'Art et d'histoire de Saint Denis. Nulle obligation en effet à se manifester outre la lourdeur de la charge hebdomadaire. Et pourtant, élèves, enseignants dans un même mouvement, dans une grande dynamique, avec la volonté de l'inspection pédagogique et les encouragements de l'autorité académique ont voulu montrer ce dont ils étaient capables dans un acte gratuit, par plaisir.

Mais encore faut-il dire la qualité et souligner le registre où se situe ce témoignage d'existence et de force, car point n'est besoin d'être spécialiste pour percevoir l'ambiguïté : œuvres ou travaux ? S'agit-il d'élèves ? La relation entretenue avec le champ artistique l'utilisation de références multiples montre une appropriation jouée allègrement en toute post-modernité. Le divorce, si souvent souligné entre l'art contemporain et son public n'affectera pas cette génération. Le public sait-il suffisamment cette richesse ?

Arts plastiques et culture métisse

Gilbert Pélissier

Inspecteur Général Arts Plastiques

L'un des traits à remarquer dans l'art du XXe siècle, si l'on considère la diversité des productions, est un décloisonnement des catégories artistiques traditionnelles telles qu'elles étaient représentées par les "Beaux Arts":(Peinture, Sculpture, Architecture...).

La création artistique depuis la modernité peut être assimilée à l'exploration d'un "champ ouvert" dans lequel des productions hybrides, ou radicalement nouvelles sont apparues. Inclassables dans les catégories anciennes elles ont nécessité une invention terminologique abondante ("performance", "body art", "land art", art conceptuel", "minimal art", "pièces", "installation",...).

L'ouverture à toutes formes d'expressions, la reconnaissance de comportements artistiques les plus divers, ont brouillé les signes de repère stables et ce que l'on peut retenir pour notre propos, c'est en définitive l'abandon de la norme.

Partant de là on peut imaginer aisément que la transformation profonde du champ artistique depuis le début du siècle n'a pas été sans conséquences pour l'enseignement des Arts plastiques dans la mesure où celui-ci - comme tout enseignement - n'existe n'a de sens et de valeur que par rapport à un objet de référence. Cette remarque sommaire et très générale permettra de mieux situer l'enseignement des Arts plastiques aujourd'hui à l'école dans la perspective d'émergence d'une culture métisse.

L'histoire de cette discipline avec ses changements de dénomination témoigne d'une évolution profonde et notamment le passage, à travers le temps, de la dénomination - "Dessin" à "Arts plastiques", signifie un changement radical de l'objet d'enseignement. De l'apprentissage du dessin considéré comme une technique au service d'un certain type de représentation on est passé à une pratique des arts plastiques de caractère exploratoire, à la mesure même des démarches d'artistes.

La technique n'est plus première dans cet enseignement, elle n'est plus le préalable du travail artistique. Son autorité qui était celle de la tradition, redoublée à l'école par la fonction de transmission, s'est dissipée dans une sorte de diffraction. La technique ce sont désormais les techniques innombrables, techniques qui s'inventent dans des démarches particulières qui sont celles de la pratique des arts plastiques.

Passage, en effet, de l'apprentissage d'une technique normative à une pratique où des manières de faire s'inventent. Fils mêlés. Pratiques de "bricolage" dans lesquelles, toutes proportions gardées, élèves et artistes paraissent se trouver dans une posture semblable. Arrangements, assemblages, collages, récupérations, détournement, clin d'oeil aux oeuvres, citations, travail sur l'image ... On emprunte sans vergogne et tous les coups sont permis dans une permanente confrontation à l'art contemporain. Le métissage est la règle de jeu pour des productions à chaque fois souveraines.

Souveraines elles le sont, parce que, visiblement, ou aussi imperceptiblement que ce soit, elles livrent ce qu'est l'élève dans sa totalité indivisible. "Originales" ou "stéréotypées" mais toujours singulières, elles signalent, plus qu'elles ne signifient, où en est l'élève dans ses moyens et dans son rapport au visible. C'est parce que les Arts plastiques constituent un "détour" -déjouant la censure- parce qu'ils ne permettent pas de lire clairement, "à livre ouvert", qu'ils rendent possible et accueillent cette expression.

L'élève est invité à agir d'abord, à partir de propositions ouvertes, et à réfléchir ensuite sur ce qui a été produit. "Ce qui doit être appris n'est pas préalablement précisé car ce n'est pas l'homogénéité des réponses qui est visée mais la diversité".

"Réfléchir sur le travail ne se fait pas par référence à un standard unique, mais par une réflexion sur ce qui a été produit afin d'en percevoir l'originalité et la signification. La production sera donc une surprise pour les élèves et l'enseignant". La classe sans son entier poursuit cette démarche. La diversité des productions et la diversité des points de vues des élèves sur ces productions constituent une condition nécessaire de la méthode de cet enseignement car l'échange verbal sur ce qui a été fait en réponse à une même situation de travail, permet de confronter les points de vue, de percevoir des analogies, des différences, des contradictions, des recoupements. La classe ainsi fonctionne comme un système de différences dont les interférences favorisent les émergences éclairantes dans l'élaboration du savoir.

Cette démarche d'approche globale du réel, ne se réduit pas à l'enregistrement d'un simple jeu des différences qui renverrait l'élève à un monde définitivement morcelé dans lequel chacun cultiverait sa différence.

Bien au contraire, cette démarche, qui se construit avec les apports de chacun, vise bien à faire émerger des points de cohérence, elle n'a pas pour visée implicite l'éradication des différences.

Dans cette manière tâtonnante, où se cherche la signification de ce qui a été produit par les élèves -tout comme dans la création artistique on s'interroge sur les nouvelles créations aucun des acteurs n'abandonne son identité.

Ainsi, l'inter culturalité ne se thématise pas. Elle ne se traite pas en exercices particuliers, ou explicites, aussi judicieux soient-ils. Elle s'éprouve dans une mise au travail commun dans des explorations communes.

Une action culturelle en milieu scolaire est créée en 1977 au ministère de l'éducation nationale. L'un de ces axes de travail affirmé est une "didactique de l'art contemporain". Le Directeur de Cabinet du Ministre de l'Education, présentant cette mission n'hésite pas à déclarer "que l'art est fait pour troubler, non pour rassurer". Que l'art soit fait pour troubler, s'agissant d'art contemporain, et que celui-ci soit objet d'étude reconnu à l'école, voilà que est nouveau et certainement audacieux, car l'école n'a pas pour vocation de troubler, de dérouter les élèves, mais bien au contraire, s'appuyant sur un corpus de connaissances établies, de transmettre avec certitude et de rassurer. On peut donc percevoir par ce propos officiel une sorte d'effraction dans le domaine du savoir enseignable et un nouvel espace ouvert à l'enseignement. Cet espace de la rencontre avec l'art et la création artistique est précisément celui où se situe actuellement l'enseignement des Arts plastiques dans l'enseignement général.

La rencontre avec ce qui trouble, avec ce qui est étrange et, plus profondément, avec ce qui est "étranger", sous la forme plurielle que revêt l'art du XXe siècle, est le lieu par excellence de l'apprentissage de nouveaux comportements sociaux. Car ce trouble qui naît de l'incompréhension ne doit pas se traduire par un rejet, le rejet de l'"autre": Les enjeux des enseignements artistiques à l'école sont bien là.

Ni rejet, ni réduction. Ne pas succomber inversement à l'illusion de l'assimilation de l'oeuvre d'art dans le registre clair des savoirs. La position d'altérité de l'art maintient les oeuvres comme référence dans une confrontation nécessaire et inépuisable. Elle permet des interpellations fécondes et le désir de connaissance, désir de l'"autre".

La pratique d'exploration, qui ouvre à la diversité, et celle de la confrontation -selon le type de démarche ci-dessus abordée- favorisent l'interrogation personnelle "antidote" des déterminations qui pèsent sur la vie sociale et moyen de lutte contre les a priori qui gouvernent le plus souvent la vie de l'esprit! Et c'est bien là, pour répondre à la question que pose ce séminaire, participer, au lieu où nous sommes -l'école- à l'émergence d'une culture ouverte en regard de la culture métisse que propose d'Art du XXe siècle.

Au-delà de l'image, les oeuvres

Gilbert Pélissier

Inspecteur Général Arts Plastiques

Mesure-t-on l'ampleur des apports de l'enseignement des Arts plastiques depuis ces dernières décennies ? Apports de toutes sortes, touchant à la matérialité, à l'instrumentation avec des nouveaux modes de production de l'image, apport de connaissances dans le domaine pédagogique et dans les approches de l'art, mais aussi et d'une manière décisive apport documentaire par l'image qui ouvre à la diversité des oeuvres.

Mais l'intérêt incontestable de l'image dans ce domaine demeure ambivalent par rapport à la question centrale qui est de voir les oeuvres. L'oeuvre et le musée ont à cet égard nécessairement des tâches respectives.

Un peu de mémoire. Au début des années 50, l'enseignement des Arts plastiques pouvait disposer, selon le lieu, de quelques moulages en plâtre dont les lycées étaient dotés, frises, bas-reliefs, bustes, têtes, allant de l'Antiquité au XIXe siècle et de volumes simples : cube, pyramide, cône, cylindre. Le dessin d'observation mobilisait la majeure partie des activités s'appuyant, outre les modèles cités, sur des objets usuels ou des éléments naturels, isolés ou groupés, disposés en "nature morte". Drapés, torchons à carreaux, pichets, fleurs et fruits, branchages et feuilles de marronniers étaient quelques-uns des éléments d'un répertoire inoubliable pour les générations de cette époque. Traités en noir ou à la gouache ces modèles n'avaient de sens que par rapport à d'inévitables et très nombreux exercices dits "de base", sur le gris, les dégradés, le mélange des couleurs, etc., dont ils constituaient en quelque sorte l'"évaluation" - avant la lettre - soit la vérification de la maîtrise technique acquise.

Cet enseignement avait sa logique et sa cohérence. L'"image" n'était pas un manque, elle n'y avait pas sa place. Une quarantaine d'années, soit à peu près la durée de carrière d'un enseignant, nous sépare de ce moment qui paraît déjà si archaïque.

Alechinsky, Bonnard, Chardin, Dürer, Giacometti, Klimt, Matisse, Oldenburg, Picasso, Rodtchenko, Soulages, Tal-Coat, Viallat... sont aujourd'hui dans la classe, du moins leurs images. Références, selon le cas, ou incitation, matière du travail, objet d'étude ou d'analyse, les oeuvres sont sollicitées diversement pour répondre aux besoins de l'enseignement, tant dans son aspect pratique que dans sa dimension culturelle.

Oeuvres de toutes époques, art contemporain et création actuelle sont là, disponibles par la vertu de la quadrichromie, de la diapositive, du film, de la vidéo et maintenant du vidéodisque. Sans qu'il ait été besoin de directives, l'image silencieuse a déconstruit un ordre. Duchamp, Pollock, Andy Warhol, ont irrésistiblement refoulé les tabourets et boîtes d'allumettes en perspective, les torchons et les cruches...peu de dire que l'image d'oeuvres d'art constitué un apport. C'est l'objet même de l'enseignement des Arts plastiques qu'elle a changé en dressant, à la manière d'une constellation, les repères scintillants d'un vaste champ référentiel. Etait-il possible de demeurer impavide en tant qu'enseignant de cette discipline face à la présence d'oeuvres, innombrables, devenues visibles par l'image ? Comment résister à la fascination produite par cette diversité et à son attrait sur la pratique ? Peut-on imaginer un travail d'Arts plastiques demeurant inchangé dans sa manière de faire, insensible à cette vaste confrontation ? La "frénésie neuve des images», que révèle Foucauld dans la "Peinture photogénique" c'est précisément cela, c'est le déclenchement d'une nouvelle manière de faire, d'une pratique hybride de l'image provoquée par la photographie dans les années 1860-1880. "C'était le temps de la circulation rapide des images entre l'appareil et le chevalet, entre la toile, la plaque et le papier - impressionné ou imprimé ; c'était avec tous les nouveaux pouvoirs acquis, la liberté de transposition, de déplacement, de

transformation, de ressemblances et de faux-semblants, de reproduction, de redoublement, de truquage..."

Le nouveau pouvoir acquis par l'enseignant d'Arts plastiques, c'est l'appropriation dans sa pratique du pouvoir stimulant et transformateur de l'image qui réagit sur les formes artistiques traditionnelles. Sa liberté s'exerce par la possibilité de se déplacer dans un vaste réseau de références en traçant des cheminements qui lui sont particuliers, en établissant des rapprochements, en produisant des confrontations inédites, ou encore, d'une manière plus gourmande, en "broutant" à travers le vaste champ de référence tout comme "dans l'oeuvre d'art, des chemins sont ménagés à cet oeil du spectateur en train d'explorer comme un animal pâtre dans une prairie".

Les oeuvres d'art innombrables par l'image, par la quantité d'images, sont aussi devenues proches et familières. Mais plus subtilement le rapport entretenu avec les oeuvres ne s'est-il progressivement perverti sous l'effet qualitatif des techniques de reproductions qui, certains l'ont souligné, "ont atteint à un tel niveau qu'elles vont être en mesure (....) de s'imposer d'elles-mêmes comme des formes originales d'art" ? N'y sommes-nous déjà ? On mesure le chemin accompli depuis la reproduction en noir qui établissait une distance et signifiait clairement que l'on prenait appui sur cet objet image pour prendre connaissance de l'oeuvre, pour l'imaginer; la trichromie encore, dans sa relative imperfection colorée, laissait une chance de ne pas perdre tous repères. Depuis, le progrès technique tend à effacer la reproduction comme reproduction et à faire goûter directement la réalité qu'elle propose; l'image ne s'interpose plus comme un objet approximatif entre l'oeuvre et les spectateurs, si bien que connaître une oeuvre ce n'est souvent que connaître sa reproduction. En dépit du seul rapport analogique qui les lie, la radicale différence de l'oeuvre et de l'image est tout au plus perçue comme un écart et non comme un changement de nature.

Ce comportement illusoire est à repérer chez chacun, en tous lieux et parmi les moins suspects. Dans les examens et concours en Arts Plastiques, par exemple, dont l'enjeu est le savoir en la matière, analyser une oeuvre d'art c'est analyser une image, imprimée ou projetée. Les candidats ont-ils vu l'oeuvre elle-même? Situation étrange car nul n'est aucunement victime d'un malentendu; chacun sait, intellectuellement, et vit cette fiction comme au cinéma, ou comme l'on sait que l'on est mortel sans que cela vienne troubler l'ordre des choses, c'est-à-dire cet ordre de relation et sans que cela ne paraisse avoir une quelconque importance.

Les oeuvres existent pourtant, et leur seule existence de fait artistique ne nécessite rien d'autre que d'être vues.

On imagine déjà ce que peut attendre du musée, pour ses élèves et pour lui-même, l'enseignant d'Arts plastiques. Voir les oeuvres, les rencontrer dans le musée réel et non plus dans celui fictif, constitué, peuplé et saturé de reproductions. Attente si évidente qu'elle paraît banale et relever d'un acte simple.

Or, la rencontre n'est qu'un espoir, qu'une hypothèse, car tout empêche de voir. L'oeuvre d'Art ressemble trop à sa reproduction. Celle-ci fait perdre par le "déjà-vu" ce qui rendait jadis l'oeuvre d'art désirable. La communication de masse a réduit la distance. Mais aussi, différemment, méfions-nous du souci louable et empressé de ceux qui ont pour tâche de faire voir, comme si cet acte, voir, pouvait résulter d'aimables pressions ou de dispositifs de médiations ingénieux et ne relevait aucunement du désir. Je peux certes regarder si on me le demande, enregistrer cette diagonale et la "géométrie secrète" de ce tableau, suivre le chemin que l'on trace pour moi, faire ce parcours muséal, saisir ce que l'on me dit, lire une fiche, et solliciter je puis - qui sait ? - émettre des remarques "fraîches et naïves" qui enrichiront mes voisins d'une "approche plurielle"...

Mais que l'on comprenne bien ce que signifie "rencontre" ; "Ne prépare pas tes joies, ou sache qu'en son lieu préparé te surprendra une joie autre. Que n'as-tu donc compris que tout

bonheur est de rencontre et se présente à toi, dans chaque instant, comme un mendiant sur la route".

Laisser l'occasion et le temps de la rencontre, laisser le temps pour que puisse se faire jour la moindre question, question de détail, le "rebut de la lecture" - selon Freud - révélant la relation particulière et personnelle à l'oeuvre. Sait-on seulement comment on voit l'oeuvre? Qui va "voir" et le dire à ma place, comme s'il existait un quelconque statut du commentaire de l'oeuvre d'art ?

L'oeuvre doit être unique pour celui qui la perçoit et susciter le désir de vouloir, au-delà de la satisfaction immédiate, "approfondir les raisons de sa jouissance", tel que l'avait bien saisi Paul Valéry, et non voir se combler par avance ce désir par le discours commun explicatif.

Retrouver paradoxalement la "distance" en étant au plus près de l'oeuvre, à son contact direct. Que peut dire, en effet, d'aussi exemplaire le musée, sinon que les oeuvres sont dans un espace inaccessible : on ne touche pas aux oeuvres ! Inaccessibles au toucher, non manipulables, inaccessibles par ce que non "manipulables". La métaphore est-elle bien saisie ? Rompre ainsi le rapport de proximité établi par les images, buter sur le non-sens, sur l'immobilité frontale, sur l'épiderme, le grain et la chair, les épaisseurs, la brillance, la matité, se perdre dans la couleur et le détail... là où les savoirs se défont devant l'évènement du "figural".

Car "s'approcher fait le jeu de l'éloignement (...). Le jeu du lointain et du proche est le jeu du lointain; tous deux in situés, insituables, jamais donnés dans un lieu et un temps, mais chacun son propre écart de temps et de lieu". S'approcher corporellement, s'éloigner, avancer, se décentrer, s'approcher davantage, régler des distances selon un ballet où se joue le global et le local; pas seulement le global, pas seulement le local, mais un va et vient incessant où le regard rapproché se perd et se noie entre choses perdues, donc le sens, et s'épuise dans une fascination qui se retourne sur le global et l'irradie...

Le musée n'est-il pas le lieu spécifique qui institue la distance? La muséographie le dit en terme d'espace et de respiration par le blanc. Le blanc entre les oeuvres est un silence qui induit l'écoute, mais c'est ici avec les yeux que l'on touche. Le point de résistance est bien là, car les oeuvres sont aujourd'hui bavardes, ou plutôt tout bruisse autour d'elles; elles sont devenues objet de "lecture", qui recherche le sens, comme dû, et bien vite trouve le cliché. La résistance du signifiant, force opaque, avec sa particularité irréductible au concept signifié, n'est-il l'un des apports irremplaçables que peut procurer le musée pour signifier que les oeuvres d'Arts plastiques sont à "voir"?

Tomber en arrêt devant ce vert jamais vu, ni jamais nommé - innommable - du "Balcon", indissociable d'une matière et d'une manière, perçu dans l'espace réel du travail de la brosse, c'est, dans une relation singulière, percevoir le caractère unique de l'oeuvre, c'est la soustraire, selon Mallarmé, à "l'universel reportage".

Mais "voir" ne relève pas d'une injonction, ni aucune action volontariste -école, action culturelle - ne peut se satisfaire d'un simple, et peut-être improbable, espoir de "rencontre", et de croire en quelque révélation soudaine au contact ponctuel avec l'oeuvre, comme autrefois les rois par contact de la main guérissaient des écrouelles.

L'école sait bien que c'est par un enseignement méthodologique, sur un long terme, que l'on peut accéder à une véritable culture. Percevoir ce "vert" tout autant qu'un balcon, être saisi par ce vert, percevoir ce geste du vert sur le plan, consentir à cette invitation, plutôt que voir les barres de métal d'un balcon, c'est faire basculer l'anecdote du sujet dans la peinture et le pictural dans l'artistique - car ce vert n'est même plus vert, on le perçoit enjeu et signe de modernité - ce comportement présuppose une éducation, soit un long parcours et de nombreux détours car l'attitude perceptive qui permet de saisir et de relever ce "quelque chose" à la dignité d'un "fait" ne peut être que le produit d'un apprentissage long et patient, d'une construction, et non le résultat immédiat d'une maïeutique passagère.

Jamais d'immédiateté dans l'apprentissage, dans tout apprentissage, ni de savoir ponctuel qui ne fonde comme neige au soleil, sauf l'illusion; jamais d'enseignement qui ne vaille sans

s'éprouver dans une réalité. L'accession aux oeuvres d'art suppose une construction, produit d'un détour, d'une "obligatoire distance" et d'un accueil qui ménage la rencontre, qui est l'art de ménager la rencontre et l'invitation à goûter.

Le musée n'est-il le lieu privilégié de l'accueil pour ménager cette délicate rencontre avec ce qui est de nature à "troubler" et qui peut être source de rejet? N'est-il le lieu où s'acquiert un certain type de savoir, un comportement, qui ne résulterait pas d'une construction, au sens didactique, mais d'une imprégnation, d'un savoir en quelque sorte complémentaire, où dans une réalité particulière se cultive un art de la nuance, savoir différent du savoir construit mais par lequel s'éprouve, s'enrichit et s'exhausse celui-ci. Lieu des oeuvres, et non celui de l'image des oeuvres ni de la fiction didactique nécessaire à l'école, nous redouterions que, paradoxalement, pris au piège de son efficacité nouvelle, le musée ne redouble l'école, ne devienne l'école et que ne s'hypostasie la problématique de la relation école musée ; celle du ponctuel et du continu, de l'imprégnation et de la construction, de l'action culturelle et de l'enseignement.

Ainsi, chacun, école et musée, mais chacun d'une certaine manière, risquerait l'inaccomplissement de ce qu'ils visent communément.

L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution.

Christian Ruby *

L'interrogation a porté sur la tentation esthétique et culturelle contemporaine. Cette tentation se déploie dans le champ politique (cf. le thème : l'art et la fracture sociale), dans le champ théorique (cf. le tournant esthétique de la pensée philosophique), dans le champ pédagogique (cf. le discours ministériel, les directives, voire les souhaits d'enseignants tentés d'y puiser un nouveau modèle éducatif). Loin de chercher à valoriser ou à péjorer cette tentation, l'accent a été mis sur l'analyse des choix de cette politique de réenchantement du monde par la culture et les arts. Cette politique trouve, en effet, une partie de sa justification dans une société tertiaisée (services, publicités, divertissements), dans laquelle les " jeunes " cherchent par tous les biais possibles à échapper au travail industriel, et aiment à croire qu'on peut les y pousser. Cette politique a sa source dans une société fragmentée (socialement et culturellement) prête à faire valoir de l'unité à tout prix, fût-elle celle d'une simple coexistence. Ce choix puise sa vigueur dans la disponibilité d'une foule d'œuvres culturelles, remises entre les mains des médiateurs culturels, par une pléthore d'artistes formés dans des Ecoles d'art et de culture. Il dessine, enfin, les traits d'un culte culturel, en dégageant des significations de l'impératif de faire notre deuil d'anciennes valeurs de lien – la Patrie, la Nation, l'Histoire, etc. -, mais en s'attachant à substituer des valeurs esthétisées aux anciennes valeurs plutôt qu'à aider au deuil de ces valeurs et à l'invention d'un monde absent de tout enchantement. Ceci mis au jour, il convenait alors de se demander comment sortir de la situation. Et avec l'aide de quoi ? Par exemple, l'art contemporain dans sa dimension d'exercice de l'interférence.

* Christian Ruby, Docteur en philosophie, enseignant (Paris). Dernier ouvrage paru : *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution.

Christian Ruby *

Une formidable bataille se déroule dans le cadre scolaire, et par ailleurs autour de lui. Cette bataille est celle des médiations culturelles, esthétiques et artistiques, voire scientifiques susceptibles de s'opposer tant à ceux qui veulent s'approprier du temps de cerveau disponible qu'à ceux qui veulent entraver la possibilité pour chaque citoyenne et chaque citoyen de devenir sujet en bloquant les personnes dans la seule consommation, en naturalisant les situations dites identitaires, ou en inculquant l'indifférence et l'opportunisme.

La philosophie a évidemment son mot à dire dans cette bataille. D'autant que, pour s'opposer, dans l'école, à ces manières de coloniser les esprits, de nombreuses propositions sont faites, publiées, discutées. Il convient donc de préciser philosophiquement selon quels critères on les discrimine.

Parmi ces propositions, celle qui présente l'éducation esthétique et artistique comme la ressource principale d'une relève pédagogique destinée à ramener la paix dans la société et dans l'école, parce qu'on lui attribue la vertu de ménager des repères pour les élèves, d'apporter des solutions à l'échec scolaire, de favoriser la régénération des disciplines, d'être moins une discipline qu'une éducation d'emblée transversale,...

Mais, si une telle éducation, même plus ou moins bien cernée, contribue certainement à définir un bien commun qui échappe à la rentabilité et à la logique économique du marché, il nous semble que nous pouvons et, à certains égards, devons nous méfier de ce qui se donne ainsi comme une solution, sous couvert, il est vrai d'une volonté de restauration de hautes ambitions assignables à la culture et aux arts.

La tentation esthétique.

En contournant l'énoncé du problème par une solution apparemment « évidente », il nous semble que beaucoup cèdent à une tentation esthétique et culturelle, ou encore à une tentation communicationnelle dont l'impact, sur la société, l'école, la culture et les arts (sur la manière de les concevoir et de le diffuser), n'est pas celui qu'on croit, malgré l'appel à de hautes justifications. Traversée par une bonne volonté certaine, cette tentation enveloppe plutôt en elle le déploiement d'un régime social et politique consensuel qui ne règle rien du tout sur le plan politique, qui ne résout pas les problèmes pédagogiques, qui instrumentalise plutôt la culture et les arts au nom d'un sens commun perdu et contribue, dans la tête des élèves, à la valorisation d'un modèle d'existence que nous aimerions appeler, par trait d'humour, le modèle Harry Potter (du nom de ce « dernier » des « romans de formation » si l'on veut) : « c'est magique », il y a les « bons » et les « mauvais »,... Tout ceci coïncidant fort bien avec le modèle en cours d'esthétisation de la société, c'est-à-dire avec le *statu quo*.

Qu'en est-il précisément de ce modèle ? Quels espoirs sont fondés en lui ? Quelle légitimité peut en soutenir l'émergence dans le cadre pédagogique, mais aussi dans le cadre politique ? Telles sont les questions auxquelles il est important de répondre.

Si, dans la société contemporaine, il est clair qu'est dévolu à la sphère de la culture et des arts, et surtout des arts contemporains, le soin de devenir le lieu potentiel de redéfinition des conflits sociaux et politiques, quels problèmes le renouveau de l'éducation esthétique et artistique, sous domination du modèle esthétique, est-il censé résoudre ? Donne-t-on cette éducation pour un recours (afin que cette éducation nous « sauve » des violences actuelles) ? Souhaite-t-on la voir

renouveler l'ancien appel à l'émancipation (selon la version des Lumières) ? Ouvre-t-elle une voie sur le chemin de constitution d'une vie meilleure ? Veut-on faire participer les formes artistiques à la redéfinition d'un commun, après la perte de crédibilité des grands récits ? S'agit-il de redéployer un idéal d'individu voué à l'immédiateté d'expériences diverses ?

Une chose, du moins, est certaine. La revendication d'une éducation esthétique et artistique amplifiée, reconduite ou réformée, ne saurait renvoyer seulement à celle d'un contenu à déterminer (en termes de « programme »), ou à une délimitation technique (quels moyens utiliser, où, quand ? quel nombre d'heures requérir ?), voire à des innovations techniques.

La question est bien celle du véritable objet de toute forme d'éducation et d'enseignement général de nos jours, de la situation particulière d'une telle éducation esthétique et artistique dans ce cadre, de sa définition, de ses relations avec les autres disciplines, dans l'édifice scolaire. Elle est aussi celle de ce que cette éducation ou cet exercice de la culture et de l'art, quel que soit l'objet d'appui, promet.

Le modèle esthétique.

Cela étant, sur tous ces plans, nous ne travaillons pas à partir de rien. Nous pensons, le plus souvent, sans en avoir pleinement conscience, à partir d'un héritage (lui-même peu interrogé). Ce dernier est, d'ailleurs, profondément inscrit dans les institutions et les discours pédagogiques soutenant nos démocraties parlementaires. Il s'agit d'un héritage de pratiques et de théories portant sur la place de la culture et de l'art dans une éducation démocratique, sur sa place dans la formation du citoyen (et plus tardivement de la citoyenne).

En effet, il n'est pas impossible d'affirmer que, depuis le XVIII^e siècle, l'idée d'une éducation esthétique n'est séparable ni de celle d'une éducation civique, ni de celle de toute autre forme d'éducation. La question qui a permis de la forger, et qui par conséquent la gouverne, est la suivante : afin d'obtenir une véritable émancipation du citoyen et de l'homme, ne convient-il pas de changer sa manière de sentir ? Et la réponse à cette question ne fait pas de doute. Elle consiste en cette affirmation : en changeant sa manière de sentir, on obtient un « bon » citoyen. Aussi s'agit-il bien d'une question « esthétique », puisqu'elle nous renvoie à la sensibilité et aux relations, historiquement construites, entre les arts et la sensibilité ou le goût.

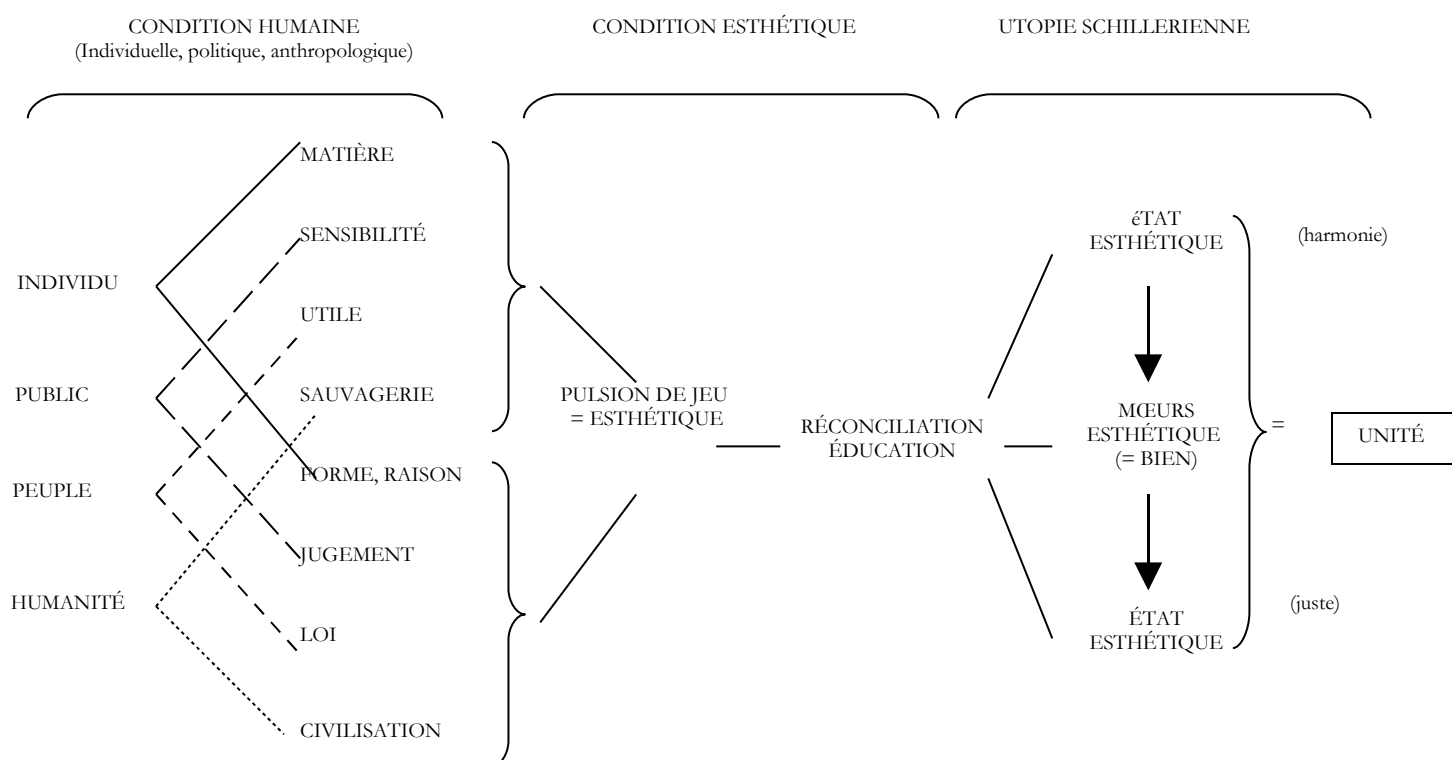
L'éducation esthétique et artistique est classiquement placée sous le titre d'une promesse : promesse du meilleur, d'une excellence ou d'une réconciliation. Cet héritage a, dans le même temps, forgé une conviction, très largement répandue parmi les professionnels de la politique, de l'éducation, de la culture et les artistes. Cette conviction traduit l'espoir que les arts peuvent contribuer à l'éducation des hommes et des femmes. Ils peuvent les aider à trouver des capacités ou des ressources d'action et peuvent les orienter vers un horizon commun.

Cet héritage trouve sa figure majeure dans le modèle de réflexion élaboré par le poète et philosophe allemand Friedrich von Schiller (1759-1805 ; les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1794)), qu'on n'a pas cessé de citer depuis cette époque sous des modes et des titres divers, afin de défendre en particulier l'idée d'une éducation esthétique centrale, nécessaire, dans la formation des citoyens.

Cela étant, chez Schiller, la question n'est pas seulement celle d'un recours éducatif à l'art et à la culture. Elle est vraiment celle de concevoir la centralité de l'éducation esthétique, à partir de l'idée selon laquelle l'esthétique et les arts facilitent les belles mœurs (des individus, des publics, des cités et des peuples). L'éducation esthétique aurait donc pour propriété d'élever l'individu, un public, un peuple, ou l'humanité à l'unité de soi-même. En chacun de nous, elle permettrait d'élever le multiple auquel nous vouent nos désirs et la consommation à l'unité du sujet enfin libre. Par conséquent, l'éducation esthétique réconcilie l'être humain avec soi-même, en transcendant ses tensions internes (l'opposition sensibilité/raison ou désir/forme), elle réconcilie la cité, par-delà les divergences des classes sociales, en lui donnant la « belle » forme d'une cité harmonieuse et libre.

L'être humain est primordialement un être divisé (multiple : sensibilité et raison) et par conséquent violent. Mais, en rencontrant des œuvres d'art, quelque chose s'éveille en lui, qui, développé par une pulsion esthétique, dite pulsion de jeu, lui permet de s'élever, par la moralité et la liberté, à l'unité de soi et à la paix. Alors l'être humain cultivé, donc esthétisé (élevé), devient libre, puisque l'esthétique « a pour fin de cultiver la totalité de nos forces sensibles et spirituelles en les organisant le plus harmonieusement possible » (Lettre 20). Il entre dans un état esthétique qui se traduit ensuite en la constitution d'un Etat esthétique. Précisons encore que ce qui arrive à l'individu peut, selon les mêmes processus, arriver à la société, et à l'humanité (par extension de l'individu au public, du public à la cité, et de la cité à l'humanité), pour peu que se forme un Etat esthétique susceptible d'imposer à tous une formation par la culture et l'art.

Le schéma ci-après résume le développement de Schiller.



FRIEDRICH VON SCHILLER, Un système d'homologie pour une utopie politique.
(Source : Christian RUBY)

Ce sont ce schéma de pensée (l'éducation par l'art), les partages auxquels il préside ou remédie (sensibilité/connaissance), et les différenciations qu'il fortifie (culture cultivée et sous-culture), assez adéquats aux perspectives historiques citées, qui, de nos jours, font derechef le lit d'une revendication nostalgique exacerbée. Cette dernière tourne autour de la centralité nécessaire de l'éducation esthétique et artistique, dans le cadre social et dans le cadre scolaire. Cela étant cette perspective, élevée au rang d'une croyance en les vertus de l'art, diffusée et réémergente de nos jours, en France, ne peut pas fonctionner de la même manière. Ce modèle ne peut plus faire l'impasse sur de nombreux problèmes :

- La perpétuation du dualisme sensibilité/pensée ;
- La manière dont on érige socialement des œuvres culturelles et artistiques précises en modèles auratiques de référence ;
- Les conditions de construction et de réception des œuvres « majeures de l'humanité » ;

- La présupposition selon laquelle tout un chacun détient les mêmes compétences culturelles pour accéder à l'art ;
- L'implication du modèle sur la recherche de modes de canalisation des contre-réactions : projets coercitifs et hygiénistes, pédagogies de l'inculcation, suggestions de mimétisme, encouragements à « l'ascension » ou à « l'élévation » sociale et culturelle ;
- La non-reconnaissance de ce qui dans la foule affole, l'informe, le vulgaire, la contagion, et qu'on oppose aux normes de la forme, du cultivé et de la retenue, et la manière dont on juge de « l'absence d'éducation » des uns et des autres.

L'Etat esthétique.

Cette liste n'est évidemment pas close. Elle indique simplement ceci. La répétition aveugle du même modèle nous enferme dans une conception du monde qui est sans doute périmée. Au demeurant, l'Etat esthétique que Schiller appelle de ses vœux, pour être la solution des drames de son époque, correspond à la forme d'Etat qui est nôtre et aux réifications auxquelles elle procède.

Cela signifie-t-il qu'il ne faille rien faire, qu'il soit vain de repenser l'éducation esthétique et artistique, que les expériences pédagogiques tentées par les uns et les autres soient vouées à l'échec ? Certes non. Mais il est sans aucun doute important de penser correctement les projets élaborés, afin de ne pas les laisser se perdre dans la réémergence et le redéploiement actuels d'un modèle esthétique généralisé d'une société esthétisée, apparemment critique, mais qui nous égare dans des instrumentalisation et des réifications.

L'imposition de ce modèle est désormais liée au développement de l'Etat esthétique qui est pour nous une réalité, alors qu'il constituait, répétons-le, un projet pour Schiller. Un Etat esthétique ? C'est-à-dire, en première approche, un Etat pour lequel les arts et la culture sont devenus un recours, une nouvelle forme religieuse, et un simple mode de communication destiné à renforcer un consensus social et politique fondé sur la seule juxtaposition des individus.

En sacrifiant les projets d'éducation esthétique et artistique aux doctrines et directives de l'Etat esthétique, nous les perdons dans les nouvelles normes sociales dans lesquelles l'opérativité de la culture et des arts est mise à contribution dans les systèmes de médiation afin de donner à chacun matière à fabuler, à dresser des petits récits sans conséquences. Et cela, évidemment, tant au détriment de la puissance critique des citoyennes et des citoyens, qu'au détriment de la puissance critique des œuvres. L'œuvre est alors consommée, appelée à faire œuvre utile. Encore cela ne signifie-t-il pas que les œuvres soient à l'aise dans ce système et s'y plient complètement. En tout cas, elles *servent* dans les nouvelles conceptions des politiques culturelles et/ou de la politique éducative.

Pourquoi l'art serait-il particulièrement une *valeur* éducative et l'éducation d'ailleurs aussi une *valeur* ? Les problèmes politiques ne peuvent-ils être résolus que par la voie esthétique ? Sommes-nous certains que la beauté seule conduira l'homme jusqu'à la liberté ? De quelle liberté parlons-nous ? L'art a-t-il réellement ce pouvoir de reconstruire l'harmonie et l'unité politiques perdues, si d'aventure elles sont perdues (ce qui suppose qu'elles aient été) ?

D'autres principes d'éducation.

Il nous semble que nous pouvons penser et procéder autrement. Nous pensons même que cela peut constituer le véritable objectif d'une réflexion pédagogique actuelle portant sur l'esthétique et l'artistique : apprendre à faire la critique de l'Etat esthétique, la critique des grands récits sans tomber dans l'individualisme, la critique de la panesthésie médiatique (de la pénétration des médias dans les structures psychiques et sociales) et du modèle esthétique d'éducation.

Une œuvre de culture, ou une œuvre d'art, n'est ni une chose (qu'on pourrait se contenter d'approcher par des connaissances techniques ou « historiques ») ni une valeur (qu'on devrait

célébrer) ni un objet de communication. C'est une proposition qui est adressée aux personnes et aux citoyens afin que leur sensibilité ou leurs relations soient interrogées et qu'ils trouvent leurs propres règles de conduite dès lors qu'ils se lancent dans des « exercices de soi » appelés par les oeuvres. Une œuvre est un moment dans une interférence, au sein de laquelle chacun se trouve mis en question aux fins de transformation culturelle de soi. La culture ne saurait donc sanctionner la victoire de l'immédiateté de la chose, la victoire de modèles à imiter ou la victoire de modèles nationaux. Œuvrer consiste moins à élever des prétentions universelles à la validité qu'à construire des propositions susceptibles de structurer des oppositions et des différends promoteurs.

À ce titre, le moment de l'art contemporain, qui devient une référence essentielle de l'analyse d'une éducation esthétique et artistique envisageable, ne correspond à rien d'autre qu'à ce moment où la question du spectateur demeure de moins en moins celle de l'accommodation rétinienne ou de l'enfermement dans la contemplation. Le spectateur contemporain, d'un art contemporain qui n'est pas obnubilé par les objets, qui est aux antipodes de l'objet d'art isolé et auratique, d'un art qui récuse donc la réification de la relation sujet-objet, est conduit à se libérer définitivement de la régulation esthétique, dans la mesure où cette dernière rend le spectateur incapable de se reconnaître comme présence sociale, le fige dans un espace artistique intouchable, et laisse croire que seuls des objets peuplent le monde de la culture. Nous avons cru pouvoir discerner dans ce dernier moment l'émergence d'une problématique de l'interférence, opposée à celle du consensus imposée par l'esthétique.

Dès lors, l'interaction entre la conception d'une éducation culturelle et artistique et l'art contemporain permet sans aucun doute de redéfinir un certain nombre d'exercices possibles à mettre en jeu dans le contexte contemporain de la réception des oeuvres. Par conséquent aussi dans le contexte de l'école.

Premier exercice : que chacun accepte de se mettre en jeu, à certains moments de son existence, dans le rapport moins avec une personne, qu'avec une œuvre, apparemment moins exigeante, en réalité plus difficile à rencontrer et à côtoyer. À cette fin, chacun doit accepter de s'ouvrir à un « autre », à autre chose que soi. Chacun doit se tenir prêt à abandonner sa position première, à être dérangé, au moins momentanément.

Deuxième exercice : que chacun apprenne à s'interroger sur ses compétences, tant relativement à lui-même que relativement à toute autre chose que soi.

Troisième exercice : que chacun se rende compte de ce qu'est une perception (espace et temps). Qu'on ne perçoive jamais rien d'emblée, la perception n'étant pas un mécanisme, que le cumul des impressions ordinaires ne fait pas une perception. Mais qu'après tout, l'avantage de l'amateur est aussi qu'il peut rencontrer des oeuvres au hasard des propositions qui lui sont faites, puisqu'il est plus disponible que celui qui se force à regarder ou à écouter professionnellement un seul genre d'oeuvres.

Quatrième exercice : que chacun apprenne à se méfier de la rumeur qui précède toute œuvre (une information sur une œuvre ne fait pas l'œuvre), et instaure un horizon d'attente heureusement bouleversé chaque fois par la confrontation réelle avec l'œuvre. Que personne ne croit pouvoir regarder l'œuvre d'emblée à partir d'une sensibilité vierge ou « primitive ».

Cinquième exercice : apprendre que la mémoire n'est pas cumulative, mais un processus alternant résurgences et oublis, au point que l'accumulation d'exercices passés n'est pas la garantie d'une « bonne » contemplation ou d'une « bonne » audition, et encore moins d'une absence de contemplation, au droit de l'art contemporain.

Sixième exercice : chacun doit encore comprendre que l'œuvre d'art s'accompagne nécessairement de la conscience d'avoir à partager en public, même sur le mode privé, un objet qui a la propriété de s'adresser à tous. Que les fonctions d'interférence entre les spectateurs sont activées par les œuvres au point de solliciter en permanence leur capacité à fabriquer des archipels momentanés de solidarité.

Apprendre à se déprendre de soi.

Ce qui demeure essentiel est de se demander quelles incidences la mise en exercice de soi, en rapport avec l'oeuvre contemporaine, peut avoir sur le rapport de l'élève à la règle et en quoi cet exercice de se confronter à la production artistique est porteur d'une transformation de soi ? À cet égard, les oeuvres contemporaines fabriquent plutôt du dissensus que ce consensus qui postule un spectateur universel. Les oeuvres ne s'adressent pas à l'Homme ou à une compréhension universelle. Elles nous obligent plutôt à remarquer que le sens commun est désormais réfugié dans la consommation.

Il convient donc sans cesse de faire comprendre qu'il faut conquérir de la distance, creuser la distance avec le consommatoire et le communautaire pour mieux se relier aux autres.

Cette vigilance, il convient de la déployer sans cesse parce que trop d'expériences pédagogiques autour de la culture et des arts se contentent :

- D'instrumentaliser des oeuvres ;
- De confondre esthétique et esthétisme, esthétique et artistique, autrement dit de confondre l'expérience ordinaire et l'exercice artistique ;
- De diffuser la croyance en une « créativité » qui équivaldrait à de l'art, ce qui revient à laisser croire que le rythme de la vie et l'intensité affective du quotidien relèvent aussi de l'art ;
- De jouer sur l'idéologie de l'artiste comme substitut d'une attraction perdue ;
- D'oublier que, dans tous les cas, l'école participe à la reconnaissance des oeuvres comme oeuvres d'art ;
- De se contenter de garder la même idéologie que précédemment.

Avons-nous répondu à la question posée ? Quoi qu'il en soit, nous avons tenté de construire, autant que possible, avec vous, une philosophie de l'éducation (culturelle, esthétique et artistique) contemporaine, en nous appuyant sur les pratiques esthétiques et artistiques notamment de l'art contemporain (pour autant qu'elles nous proposent de nouvelles manières de pratiquer la culture et la politique).

D'un mot, pour finir, notre thèse ne consiste pas à refuser les pratiques des enseignants, ou à récuser le développement de l'art à l'école, ou l'expansion de pratiques artistiques en public. Elle veut contribuer plutôt à en penser les limites, et sans doute aussi à refuser de les laisser englober dans les orientations politiques amorcées par le modèle esthétique.

* L'auteur : Christian Ruby, Docteur en philosophie, enseignant (Paris). Dernier ouvrage paru : *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

Bibliographie :

- Abadie Daniel, Autissier Anne-Marie, Baudson Michel, et al., *Médiation de l'art contemporain, Perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistique*, Paris, Jeu de Paume, 2001.
- Boltanski Luc et Chiapello Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Carroll Noël, *L'expérience de l'oeuvre d'art, Quatre concepts de l'expérience esthétique*, 2001, in *Esthétique contemporaine, Art, représentation et fiction*, textes réunis par JP. Cometti, J. Morizot, R. Pouivet, Paris, Vrin, 2005.
- Cassandre, *10 ans d'action artistique*, 1995-2005, Cassandre-Hors Champ/Editions de l'Amandier, 2006.
- Chaintreau Jean-François (directeur de projet au ministère), *Education artistique et culturelle : une priorité politique*, In Culture et recherche, ministère de la Culture, n° 106-107, Décembre 2005.
- Collectif, *Culture publique*, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir*, *Les visibles manifestes*, *La modernisation de la culture publique*, *La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005
- Debord Guy, *La Société du spectacle*, 1967, Paris, Lebovici, 1987.
- Dewey John, *Expérience de l'art* (Art as experience), 1931, Paris, Farrago, 2005.
- Goodman Nelson, *L'art en action*, in *Cahiers du Musée national d'art moderne*, 41, 1992, p. 7sq.
- Foster Hal, *Le Retour du réel*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.
- Kerlan Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Laval, Presses Université de Laval, 2004.
- Kustosz Isabelle (dir.), *Art et savoir, de la connaissance à la connivence*, Paris, L'Harmattan-USTL, 2004.
- Lyotard Jean-François, *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.
- Lismonde Pascale, *Les arts à l'école*, Paris, Gallimard, 2002.
- Menger Pierre-Michel, *Profession artiste, extension du domaine de la création*, Paris, Textuel, 2005.
- Poulot Dominique, *Une histoire des musées de France, XVIII^e-XIX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2005.
- Raison présente, *Esthétique et philosophie*, Paris, n° 154, juin 2006.
- Rancière Jacques, *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, 2005.
- Ruby Christian, *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005 ; *Expérience ou exercice de l'art*, en collaboration avec l'artiste Slimane Raïs, Genouilleux (01), La Passe du vent, 2005 ; *Les Résistances à l'art contemporain*, Bruxelles, Labor, 2002 ; *L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001 ; *L'Etat esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*, Bruxelles, Labor, 2000.
- Schiller Friedrich (von), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier, 1992.
- Shusterman Richard, *La Fin de l'expérience esthétique*, Paris, Pup, 1999.
- Wallon Emmanuel, interview, dans *l'Enseignant*, Janv. 2006, « Sur l'enseignement des arts à l'école ».
- Waresquiel de Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.

La réécriture du monde politique par l'art public contemporain.

Christian Ruby *

Résumé

Cette intervention est consacrée à esquisser les éléments d'une histoire culturelle de l'art public. Elle tente simultanément de rendre justice à l'art public contemporain qui nous fait mieux comprendre les enjeux de la disparition de la statuaire traditionnelle de référence dans l'espace public démocratique. Certes, on peut se rapporter à cette disparition de manière nostalgique ou progressiste (voire en recherche d'alternatives). Mais ce qu'il importe surtout de comprendre, c'est que la question de l'art public contemporain ne serait plus celle de l'identification esthétique de la collectivité par elle-même, grâce à des œuvres spécifiquement définies, c'est-à-dire une question d'identité et de mode d'adhésion formel à la collectivité, mais celle de la transformation de soi par le truchement de l'interférence suscitée par les œuvres d'art contemporain. Ce qui est en jeu ? La possibilité d'instituer des collectivités en archipels ouvertes sur un futur à engendrer.

La réécriture du monde politique par l'art public contemporain.

Christian Ruby *

Cette intervention est consacrée à esquisser les éléments d'une histoire culturelle de l'art public. Elle tente simultanément de rendre justice à l'art public contemporain qui nous fait mieux comprendre les enjeux de la diminution de prégnance, depuis quelques années, de la statuaire traditionnelle, de référence habituelle dans l'espace public démocratique et républicain qui est nôtre. Statuaire qui nous reconduit sans doute aux principes des Républiques modernes et à leur manière d'assujettir l'Art et l'idée du peuple à un primat de l'esthétique. Cela étant, cette statuaire, qui mettait à l'affiche des corps glorieux, passe désormais pour un ensemble de monuments muets, de traces devenues inertes, d'objets sans contextes, dans le temps même où l'art public contemporain s'y substitue, poussé par les autorités.

Certes, nous pouvons nous rapporter à ce progressif effacement de la statuaire de manière nostalgique ou prospective (voire en recherche d'alternatives). Il n'en reste pas moins vrai que ce qu'il importe surtout de comprendre, c'est que la question de l'art public contemporain ne serait plus celle de l'identification esthétique de la collectivité par elle-même, grâce à des oeuvres spécifiquement définies, c'est-à-dire une question d'identité et de mode d'adhésion formel à la collectivité. Elle serait désormais celle de la transformation de soi des citoyennes et des citoyens par le truchement de l'interférence suscitée par les œuvres d'art contemporain. L'enjeu est de taille, puisqu'il concerne la possibilité d'instituer des collectivités en archipels, ouvertes sur un futur encore à engendrer.

Cette intervention a toutefois lieu dans le cadre de l'Education nationale. Elle s'implique à ce titre dans deux enjeux simultanés : la formation aux arts et la formation des citoyennes et des citoyens.

Un mot alors pour les sceptiques relativement à l'intérêt d'une étude de l'art public (histoire, esthétique, fonction) dans le cadre pédagogique. De même que l'art public se situe à la croisée de l'art et du politique, en ce qu'il relève d'une pratique « impure », si on peut dire, d'une pratique située à l'interface esthétique/art/politique, de même un travail portant sur lui pourrait donner lieu à une série d'exercices de liaison entre les disciplines artistiques, littéraires, historiques et philosophiques. Il pourrait, à ce titre, favoriser une pratique des passages entre les disciplines, donner une certaine efficacité à un jeu d'écart et de rapprochement entre perspectives théoriques diverses.

Un mot maintenant pour les sceptiques face à l'intérêt d'une telle étude sur le plan politique plus général, celui de la formation des citoyens. On ne peut guère, me semble-t-il, se plaindre d'un déficit cérémoniel de nos jours, d'une perte des « repères » chez les jeunes, sans s'interroger aussi sur la part que prenait l'art public classique à l'existence des cérémonies politiques et des mémorisations collectives, ou sur les controverses dont il a été l'occasion¹ justement à ce propos, au coeur de cette période de perte de crédibilité des grands récits. Comme, il est nécessaire, à l'inverse, d'interroger les phénomènes récents auxquels le nouvel art public contemporain prête ses œuvres (quelle part dans la régulation des lieux publics, l'ordonnancement des cérémonies, ou les controverses politiques), tout autant qu'aux polémiques advenues par lui².

¹ Qu'on se souvienne, à cet égard, de la méfiance d'Emile Durkheim à l'endroit de la notion de « grand homme » : les hommes ne sont grands que pour ceux qui sont à genoux. Qu'on se souvienne aussi de Jules Michelet qui en appelle à la fête publique, à la manière de Jean-Jacques Rousseau, plutôt qu'à la statuaire. On peut citer aussi Jules Vallès se rebellant contre le nouveau mysticisme républicain qui consiste à faire chanter des cantiques nationaux ou à réapprendre au peuple les genuflexions et l'adoration au drapeau ; il condamne les fêtes républicaines qui compassent la nation, qui étourdissent. Au demeurant, bonne question : le spectacle de la république est-il toujours républicain ? Ne convient-il pas de différencier la république se donnant en spectacle et la république donnant des spectacles ?

² Les polémiques à l'endroit des *Deux Plateaux* de Daniel Buren sont les plus connues, mais pas les moins nauséabondes.

La préoccupation de ce qui est « public ».

Rapportons d'abord notre propos à quelques évidences. Si nous nous préoccupons tant d'eux, des œuvres ou des processus à établir en public, des relations entre les lieux ou les espaces publics et l'art, c'est que nous attachons une valeur certaine à l'art public. À un art visible et fréquentable par chacun, s'il n'est pas nécessairement tout à fait « accessible » à tous immédiatement ou appropriable sans difficulté. Que cette attention accordée à un art *public* soit le résultat d'une admiration ou d'une haine, d'une habitude ancienne ou du rebond actuel autour de cette forme artistico-politique, elle nous renvoie, de toute manière, à une histoire esthético-politique. En premier lieu, à la construction historique de systèmes de représentations d'un hypothétique sens commun dans les lieux publics. Et, en second lieu, aux différentes reconstructions, voire aux différents déplacements et autres ruptures intervenus durant la période 1980-2000, en France, dans ces agencements ; déplacements qui méritent d'être interrogés, notamment lorsqu'ils aboutissent à substituer à la notion d'art public celle des « rapports entre les artistes et la ville » ou entre « vie urbaine et relations publiques », c'est-à-dire à abandonner, apparemment du moins, des macro-politiques au profit des appels du terrain, du temps du local et de l'urbain.

Cela étant, pour rendre compte explicitement de la question de l'art public et de sa spécificité artistique et politique, le récit de cette histoire doit être fortement centré sur la construction d'une problématique étatico-esthétique de l'impact politico-moral sur le public³, c'est-à-dire d'abord d'une problématique du sens commun et ensuite d'une problématique plus contemporaine d'un impact qui ne veut plus jouer sur une fausse conscience de l'unité sociale, ni sur la séduction esthétique, encore moins sur l'attraction marchande.

Par conséquent, ce qui nous retient ici, ce n'est pas tant la valeur *de* l'art public que l'art public considéré comme valeur politique et culturelle à laquelle il convient de se rendre attentif, pour lequel un souci pratique et théorique se déploie, et de plus en plus chez les tenants d'une histoire culturelle⁴. L'élaboration politique de cette valeur « art public » (publicité, laïcité, sens commun) est datable - elle se déploie à partir de l'instauration de la démocratie et/ou de la république⁵, puisque la question du mécénat artistique princier est un peu différente, et en corrélation avec l'existence de politiques culturelles. Cette valeur culturelle normée se compose à la conjonction de l'artistique et du politique, opérée dans les lieux publics. En elle, art et politique oeuvrent simultanément mais chacun pour son compte et un compte un peu différent – une part de culte du sens commun pour le compte politique, une part de sentiment de beauté pour le compte artistique. Encore ces deux parts sont-elles synthétisées longtemps par l'adhésion commune de l'artistique et du politique, malgré de nombreuses querelles autour des mouvements artistiques, à une esthétique. Cette valeur, enfin, gagne en puissance grâce à une multiplicité de productions discursives, de textes (romanesques, poétiques, de chansonniers, voire philosophiques) hagiographiques, programmatiques, éducatifs ou critiques, rédigés par des autorités ou des écrivains consacrés⁶. Parfois, grâce à des photographies ou des films. C'est ainsi que l'art public est devenu institution et que ses œuvres meublent toujours nos lieux publics,

3 Cf. La revue de l'*Observatoire des politiques culturelles*, Dossier « Ce que les artistes font à la ville », n°26, Été 2004, Grenoble.

4 Histoire culturelle donc et pas seulement histoire de l'art (qui consisterait à travailler plutôt sur une historiographie des formes matérielles artistico-politiques). Cf. *L'histoire culturelle du contemporain*, dir. Laurent Martin et Sylvain Venayre, Paris, Nouveau monde éditions, 2005.

5 On comprendra aussi qu'il puisse en aller un peu différemment dans les pays de monarchie constitutionnelle. Jonathan Coe, dans *Bienvenue au Club* (2001, Paris, Gallimard, 2003) rappelle que, dans les monarchies constitutionnelles, le principe du « pain et des jeux » est déjà assumé par les royaux qui se donnent en spectacle. Cela étant pour la période classique de l'art public, cf. d'abord l'*Exposition de Berlin*, 1998 (l'intérêt de l'exposition, portant sur la monumentalisation des identités nationales, étant moins de témoigner de ce qu'on connaissait que de mettre les œuvres en relation les unes avec les autres, d'un pays à un autre, au point qu'on se rendait compte des rivalités inscrites dans les œuvres d'art public, chaque pays s'adressant à la fois à soi et aux autres, pour manifester sa puissance) ; consulter ensuite l'ouvrage dirigé par Eric Hobsbawm et Terence Ranger, *L'invention de la tradition*, Paris, Editions Amsterdam, 2006, et le dernier article dans lequel Eric Hobsbawm analyse la production de masse des traditions et la transformation d'un événement en tradition grâce à l'art public : par ex. les colonnes Bismarck à partir de la mort de ce dernier, en 1898.

6 Pour la littérature classique et la statuaire publique, nous en avons déjà publié les références majeures : Saint-Just, le marquis de Sade, Jean-Jacques Rousseau, Le Pelletier de Saint-Fargeau, Honoré de Balzac, Charles Baudelaire, Jules Vallès, Victor Hugo,... jusqu'à André Gide et Albert Camus (*L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001). Ajoutons pour nos jours : Jean Rolin, *Zones* (Paris, Gallimard, Folio, 1995) ; Didier Daeninckx, *Play-bac* (Paris, Gallimard, Folio, 1992) ; Michel Houellebecq, *Rester Vivant* (Paris, Libro, 1997).

parfois démenagées, presque toujours réinterprétées cependant⁷.

Toutefois, cette explication de l'existence de l'art public par la référence au travail de l'ensemble des agents qui forment le champ politique et artistique et qui veulent participer à la réalisation d'un sens commun particulier (celui des démocraties d'assemblée) ne suffit à rendre compte de la persévérance des efforts accomplis pour le maintenir ou le redéployer, notamment désormais dans des lieux où rien ne revendique le concept d'art⁸, que si nous insistons sur ce paramètre de l'esthétique auquel nous venons de faire allusion. Car dans l'art public, tout revendique ou doit revendiquer d'être accordé à ce type d'universel ou en tout cas au général. C'est justement parce qu'il est public et que de tels « intérêts » le suturent, qu'il concerne chacun d'entre nous. Est-ce alors au même titre que l'art public contemporain nous mobilise à nouveau aujourd'hui, dès lors que nous sommes encore convaincus d'avoir à prendre part à l'universel⁹, même si chacun de nous exprime ce rapport à l'art public sous la forme de représentations fragmentaires ?

À cet égard, le public (sa consistance, sa vigueur, son éducation) est sans doute le vrai sujet de l'œuvre d'art public, s'il n'en est que rarement le motif¹⁰. On ne saurait, d'ailleurs, séparer l'art public des divers jugements auxquels il peut donner lieu et qui véritablement l'accomplissent, jugements qui émanent aussi bien des autorités que des profanes : jugements de goût, mais aussi jugements artistiques et surtout politiques. Notamment donc des jugements dont il est l'occasion, concernant l'imaginaire de la collectivité que nous formons ou voulons ou prétendons former (surtout à l'heure où l'horizon de l'Europe sert souvent de palliatif à une perspective politique réfléchie).

L'art public dans les partages publics.

Examinons avec plus de précision les ressources publiques que mobilise l'art public.

Fût-elle rapidement conduite, n'importe quelle enquête montrerait que l'art public a une grande capacité à entretenir ou fabriquer des contrastes ou des partages dans les lieux publics. Affaire de présence, en premier lieu (absence/présence, avant/après), même si l'habitude de voir telle pièce à tel endroit émousse par la suite ces contrastes. Affaire de détermination des lieux ensuite (privilège de tel lieu, désignation implicite de lieux négligés, formulation d'une hiérarchie des lieux). Affaire de jeu sur les oppositions dans les lieux publics (recherche de monopole pour les institutions publiques ou tendance au brouillage par des associations privées). Affaire de publicité autour des choix d'œuvre, des styles, des déposes et des délibérations (ou de leur absence). Affaire aussi de partage des goûts : appréciation, négligence, indifférence, graffitis, ...

Mais, présence silencieuse le plus souvent (nonobstant quelques œuvres sonores), cette présence publique de l'œuvre, capable de condenser une multiplicité de partages, porte surtout en

7 Cf. La question de la *Gëlle Fra* au Luxembourg : « Ainsi, on pourrait dire que c'est grâce à une œuvre d'art contemporain d'une artiste croate que la *Gëlle Fra* est enfin devenue un véritable symbole d'unité nationale pour une partie de la population luxembourgeoise » affirme Enrico Lunghi (« Lady Rosa of Luxembourg de Sanja Ivekovic : une œuvre d'art révèle une forme de censure, résiste à une autre pour succomber à une troisième », dans *Le sens de l'indécence, la question de la censure des images à l'âge contemporain*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006, p. 64). Voir aussi un exemple d'appropriation-détournement : la reproduction de la flamme de Bartholdi (Paris) par les sectateurs de la Princesse Diana.

8 Il n'est d'ailleurs pas toujours simple pour une œuvre d'être placée en public, au milieu du bruit, de la surcharge des signes, des parasites visuels, de l'inattention, etc. A ce titre, toute œuvre risque toujours d'être anéantie par le lieu, car on peut la confondre alors avec la médiocrité ambiante, remarque Daniel Buren. « La singularité d'une œuvre dans l'espace urbain ne peut être pensée de la même manière que dans un musée : elle ne s'expose pas seule au regard public, elle tient d'abord aux relations qu'elle active avec l'environnement » (Henri-Pierre Jeudy, *La culture en trompe-l'œil*, Bruxelles, La Lettre volée, p. 68).

9 On en prendra pour preuve, le fait que les déposes d'œuvres ne laissent jamais la presse locale indifférente, ni le public. Paul Ardenne souligne avec sa force habituelle, dans *Beaux-Arts magazine*, N° 176, Janvier 1999, les ambiguïtés de l'art public (et les risques d'esthétisation du lien social). Sur l'universel esthétique, cf. l'anecdote racontée par Pierre Soulages, dans *Beaux-Arts Magazine*, Hors série, Mars 1996 : « Il y a eu un malentendu de départ très amusant avec Conques. Lorsqu'on a annoncé que j'allais réaliser les vitraux de cette architecture prestigieuse, un certain nombre de gens ont dit ou pensé : « Quelle catastrophe, il va faire des vitraux noirs » ».

10 Il n'en est le motif que dans très peu de cas : cf. l'exemple cité par Michelet, Hercule et la Révolution française. Et la question du rapport à la statuaire précédente se pose : le marquis de Sade propose une interprétation : « Nous avons remplacé les emblèmes de la liberté sur les bases qui soutenaient autrefois les tyrans, réédifiant de même l'effigie des grands hommes sur les piédestaux de ces polissons adorés par le christianisme » (*La Philosophie dans le boudoir*, 1795, Paris, Gallimard, Pléiade, 1998, p. 116). Au risque, souligne Emile Durkheim, du conformisme : cf. à nouveau sa conférence « Le rôle des grands hommes dans l'histoire ». Cf. aussi Olivier Ihl, « Quoi ! Ne faut-il donc aucun spectacle dans une république ? », *Cahiers de médiologie*, N°1, Paris, Gallimard, 1996. A ce propos encore, cf. les travaux de Maurice Agulhon, et la synthèse récente : Philippe Poirrier, Maurice Agulhon, Annette Becker, Evelyn Cohen (Études réunies par) *La République en représentations. Autour de l'œuvre de Maurice Agulhon*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2006.

elle, répétons-le, l'impératif d'une forme particulière d'exercice sollicitée de la part du spectateur.

Afin d'amplifier notre connaissance immédiate de ces « choses » de la politique et de l'art, tentons de faire converger ici les différentes dynamiques qui en sont le ressort. L'art public est nourri de nombreuses activités, de nombreux processus de fabrication des cadres de pensée qui l'accueillent, et il est initié tout autant par une vitalité ou une morbidité (voire des traumatismes) spécifiques des collectivités qui l'entretiennent.

- D'abord l'art public est une affaire d'art. L'art public se rapporte à l'histoire de l'art¹¹. À deux titres : il est, dans sa composante moderne, une fonction de la conquête de son autonomie par la sphère artistique, et la conquête d'un rapport différencié avec le jeu social (car l'autonomie n'équivaut pas à une séparation). À cet égard, la politique ne vient pas à l'art public de l'extérieur. L'art a une dimension politique (notamment par l'esthétique) dans tous les cas, qui est seulement plus fortement accentuée dans le cadre de l'art public. Il est lié, d'autre part, à l'histoire propre des formes artistiques. Enfin, certains artistes s'y rapportent moins les uns aux autres (dans une adresse aux pairs) qu'ils ne s'adressent d'emblée à tous effectivement (non sans que d'autres artistes les méprisent parce qu'ils trouvent ce secteur de l'art impur).

- Ensuite, l'art public est une affaire d'Etat commanditaire. Au demeurant, il peut s'agir aussi d'associations (cas très fréquent, hors de France, de véritables « demandeurs » d'art public) commanditaires. Mais ce qui importe dans ce rapport, c'est que l'art se trouve en situation d'être commandité en vue de tous¹². Il ne peut être distingué d'opérations symboliques, organisées plus ou moins en spectacles, chargées de préserver ou de reconstituer un sens du commun ou un sens de l'histoire d'Etat et de l'Etat. Ni être distingué des distributions qu'il renforce dans l'espace public, des partages de la ville, des partages du visible, et du partage de la « présence sensible ».

- Enfin, il procède du corps social et politique lui-même, de son imaginaire du présent, du rapport de cet imaginaire au passé et au futur. C'est bien aussi dans l'art public (à la fois telle œuvre et l'ensemble des œuvres mises en place par tel gouvernement comme en un système (un maillage) qui lui est particulier) que se lisent les pseudo-harmonies et différends qui structurent le corps social, les décrochages et les éradications dont il fait l'objet.

Entre ces dynamiques institutionnelles et conceptuelles croisées dans l'art public, l'effort principal de chacun des intéressés porte sur le rôle culturel, mais aussi social ou politique de l'art. Tout le plaisir qu'on souhaite reconduire grâce à lui en est nécessairement ambigu. La très kantienne « finalité sans fin » de l'œuvre d'art y est réinterprétée dans le cadre d'une théorie des effets contrôlés de l'œuvre mise en public. Insistons : elle n'y est pas mise en pièce. Cependant, dans la question de l'art public, on s'occupe moins de conviction transcendante qu'on ne se préoccupe de l'immanence des effets. Les pratiques culturelles croisent sous ce chef les représentations culturelles.

En conséquence, reconnaissons que l'art public classique, la statuaire de ce que certains ont fini par dénoncer comme une statuomanie¹³, peut passer pour un dispositif assez complet de formation du sens commun d'une époque en mal de cohésion ou en attente d'images destinées à recouvrir les dissensus sociaux et politiques¹⁴ en fonction d'un sens téléologique de l'histoire. À partir d'un dessein politique, l'art public est chargé d'inventer ou de diffuser des modes de narration de la nation, en servant de trace évanescence à des normes ou des événements.

Envisagé globalement, l'art public contribue bien à définir une dimension de l'Idée de la collectivité. Avec lui, et surtout avec ses transformations, auxquelles nous allons nous intéresser maintenant, on ne va pas seulement, comme l'affirme l'artiste Daniel Buren, du *de visu* à l'*in situ*. Cela, c'est le versant artistique. Mais on va surtout du singulier, telle œuvre, à tel universel, au sens commun, par la médiation de la dimension réflexive, du jugement esthétique.

11 De véritables enseignements de l'art public ont-ils jamais existé ? Oui, mais inégalement répartis.

12 André Ducret, dans *L'art pour objet*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006, p. 39sq. « L'artiste à l'œuvre » (à propos du Sprayeur de Zurich).

13 Maurice Agulhon, « La statuomanie et l'histoire », *Ethnologie française*, Paris, n° 3-4, 1978, p. 3.

14 Ce qui survit chez ceux qui pensent que l'art doit servir la société et « doit être le lien social, doit restaurer le lien ou faire le lien ». Cela conduit parfois à une réflexion, sur ce lien, en termes tellement esthétisants que cette esthétisation même finit par devenir sa propre fin et à refermer l'art sur lui-même.

Trajectoire d'un siècle d'art public.

Relativement à cette part de l'histoire culturelle à laquelle nous venons de faire brièvement allusion, et à l'actualité de l'art public (enveloppant l'art dans la ville et les artistes dans la ville), cette fois *contemporaine*, il est impossible, et d'ailleurs il n'est pas souhaitable de déterminer, de nos jours, un concept univoque d'art public¹⁵. Ce n'est pas affaire de scepticisme prétendant d'avance à l'inconsistance de ce qu'il touche ou affaire d'impuissance. La fabrication d'un tel concept oblitérerait le fait que chaque moment de cette histoire instruit de récuser le moment précédent, et nous enseigne à en ruiner les accents. A fortiori lorsqu'il s'agit des pratiques contemporaines. Autant dire qu'il est absurde de reconduire à l'unité d'un principe un ensemble d'œuvres qui posent aujourd'hui des problèmes différents¹⁶.

S'il est possible, en revanche, de répertorier les divers contenus de ce concept d'art public, ainsi que les différentes scissions qui marquent cette histoire, en pensant la multiplicité des formes d'articulation en lui de l'artistique et du politique, nous pouvons sans doute nous rallier aux séquences (théoriques, politiques et pratiques) suivantes.

Elles se déclinent en trois moments historiques, dont nous occupons le troisième :

- Un moment d'affirmation : la mise en place démocratique ou républicaine¹⁷. Moment fondateur en quelque sorte, l'art public se distingue sur le fond de cités qui revendiquent un mode de gouvernement déployé grâce à une raison susceptible d'utiliser aussi les figurations sensibles afin de servir à l'émancipation des citoyens. La cité saisit - sur le modèle théâtral, avec constitution d'un continuum sur tout le territoire - l'œuvre classique comme un système articulé de vérité (*mimésis*), de modèles (à promouvoir selon le précepte : voici ce qu'est une œuvre d'art réalisée par un artiste) et d'effets communs (sur le public), soumis au régime représentatif. Cette triple teneur des œuvres d'art public se manifeste dans la constitution même de chaque œuvre (elle domine le regardeur aux fins d'éblouissement ou d'intimidation, elle figure, et elle est accompagnée de mots mémorables), « bloc de sensations » incarnant des valeurs à incorporer (harmonie et cohésion)¹⁸, attaché à susciter le jugement esthétique : réflexif et immédiatement communicable, universel tout en se déployant à partir de la subjectivité.

- Un moment de soupçon : la tension avant-gardiste. La Seconde Guerre mondiale, dans le souvenir de la première, n'est pas sans fragiliser un sens commun de moins en moins sûr de son avenir conquérant. Les guerres coloniales indiquent que l'émancipation universelle doit sans doute changer de contenu et d'orientation. L'art, quant à lui, est désormais pénétré de problèmes de renoncement à la figure, obligeant le spectateur à s'interroger (selon la maxime : ceci peut-il être une œuvre d'art ?), dès lors qu'il conquiert la surface et le moyen (s'appropriant le moyen pour en faire une fin en soi). En somme, les autorités artistiques ont perdu leur assurance, simultanément à une cité dont le sens de l'unité est fragilisé. La cité se trouve même souvent placée sous les feux critiques d'un art de l'imprésentable, d'un art du sublime ou d'un régime de la sensation qui ne souhaite pas valoriser le même consensus.

- Un moment de nouvelle affirmation : la relance contemporaine. Nous savons désormais que nous vivons dans un temps qui n'est plus celui de l'émancipation, du progrès et de l'assurance. La cité en crise d'elle-même sous le coup du « mondial » n'aspire, semble-t-il même plus, à l'imprésentable avant-gardiste. Dans un monde le plus souvent réduit à la réalité nue des tensions sociales, dans un monde dans lequel l'art contemporain est parfaitement sceptique quant à l'idée que les contenus artistiques peuvent indiquer par leur empreinte le sens du cours du monde, l'art public tend à se diversifier selon les voies que nous allons explorer (mais dont la

¹⁵ Dès lors que « public » ne se contente pas de désigner les seuls financements.

¹⁶ Il conviendrait d'interroger longuement le passage de l'art public à l'art dans la ville. Cf. Emmanuel de Waresquiel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.

¹⁷ Eric Hobsbawm fait remarquer la convergence des perspectives nationales autour de la fin du XIX^e siècle, dans *L'invention de la tradition*, op.cit., p. 279sq.

¹⁸ Cf. Charles Baudelaire, sur cet art signalétique : « des personnages immobiles, plus grands que ceux qui passent à leurs pieds, vous racontent dans un langage muet les pompeuses légendes de la gloire, de la guerre, de la science et du martyre... » (*Salon de 1859*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1960, p. 1086).

maxime semble surtout être : ceci mérite qu'on s'y arrête, peut-être faut-il concevoir l'œuvre d'art autrement). Si le contemporain tourne autour de dispositifs qui ne manifestent plus des blocs de sensation, mais des gestes¹⁹, alors la logique de cet art est celle des interférences par lesquelles les spectateurs sont relancés les uns vers les autres, comme en un projet de confrontation.

Encore devons-nous ajouter trois éléments à ce répertoire :

Premièrement, pour la France du moins, c'est à l'ouverture de ce troisième moment que se place la tentative de réinstitutionnaliser l'art public sous le titre de la commande publique puis des Nouveaux commanditaires. À l'aune de notre développement, cette tentative, du point de vue de l'Etat, vise sans aucun doute à reformuler si possible le sens commun, en le déterminant à partir d'une diversité stylistique évidente des œuvres choisies. Et, effectivement, l'enjeu n'a pas été autre que la construction d'un sens commun de juxtaposition²⁰.

Deuxièmement, ce même moment se conjugue avec le déploiement propre de l'art contemporain. Si notre objectif n'est pas de tenter de légitimer ces formes de pratiques, il reste clair que leur action s'inscrit dans un champ qui leur préexiste mais que l'art contemporain se doit de faire bouger compte tenu de l'état de réification auquel ce champ est réduit. L'art contemporain n'est pas rebelle à de profondes polémiques (artistiques, esthétiques, politiques, ...). En essayant d'agir avec ses forces propres, et sa manière de concevoir ou d'aborder l'activité culturelle comme une série de mises en question, il devient une pratique grâce à laquelle nos représentations ordinaires sont mises à l'épreuve. Cet art vivant, cet art qui se crée aujourd'hui et pas seulement l'art du passé que l'on joue et rejoue sans cesse et qui est comme coupé de la société dont il est issu est souvent un art politique parce qu'il met les spectateurs en question d'eux-mêmes et les fait entrer en relations d'interférence sans projet de sens commun prédéfini. Pour cette raison, il scandalise.

Troisièmement, ce moment du contemporain correspond très exactement à un affolement du partage hérité du sensible²¹. La question centrale de l'art public contemporain est de savoir jusqu'à quel point il met en question l'ancien partage du sensible, comment et au profit de quel autre partage. Question dont une partie de la réponse est déjà donnée dans certaines œuvres qui défont les correspondances anciennes entre les corps et les significations (plus de hauteur, mais même niveau, etc.) ; mettent toutes les choses sur le même plan (les matières, les couleurs, sans hiérarchies) ; obligent à créer de nouveaux noms (multimédia) ; invalident certains repères dans l'espace public, en produisant une indistinction évidente des espaces et des temps ; mettent en cause les visées d'un sens commun réifiant.

Un champ contrasté.

Appliquons-nous à faire une revue très générale des œuvres (non monumentales, ...) qui s'élaborent aujourd'hui sous les dénominations d'art moderne et d'art contemporain. En compulsant les catalogues ou les archives, mais aussi les contrats en cours, nous pouvons organiser des rassemblements qui peuvent rendre des services à la compréhension du phénomène. Ils sont organisés à partir des critères dégagés ci-dessus concernant le troisième moment de l'histoire de l'art public.

Il nous semble que nous pouvons classer ces œuvres (déposées entre 1980 et 2000) en cinq groupes.

- Le premier lot est constitué de l'ensemble des œuvres que nous regroupons sous la mention « œuvres d'art urbain »²². On y dénombre les contributions des artistes aux innombrables trompe-l'œil, peintures murales, décorations urbaines, qui embaument le réel sous l'apparence de la beauté, préservent une distance avec la réalité de la réification afin de ne pas l'affronter. Ce

19 Cf. La vidéo d'une performance du collectif espagnol El Perro, intervenu dans les rues de Bruxelles afin de réaliser des démolitions virtuelles de bâtiments symboliques.

20 Cf. Collectif, *Culture publique*, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir*, *Les visibles manifestes*, *La modernisation de la culture publique*, *La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005.

21 Jacques Rancière, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 12.

22 Pour la distinction entre art urbain et art public, nous renvoyons à notre article paru dans *Raison présente*, « Les politiques de la ville », n° 151, 2005.

sont des œuvres d'esthétisation commerciale des lieux publics. Elles ont vocation plus ou moins spectaculaire aux yeux des passants d'ailleurs habitués à ce genre d'œuvres. En un mot, il y a là prolifération d'un art ludique. Répondrait-il par le divertissement à l'angoisse de néant traversant notre société ?

- Le deuxième ensemble regroupe les œuvres d'art public (au sens technique du terme) déposées par l'Etat dans les villes aux fins de servir un idéal de communauté. Elles déclinent une esthétisation de l'espace public, de la part de l'Etat, en ce qu'elles jouent sur la fibre de la communication, du sens commun, excitant la réflexivité du spectateur et défiant les divisions politiques (ce fut visible lors de quelques grandes commémorations : Valmy, par exemple²³). En elles se perpétuent les scénographies du pouvoir, mais qui, sans les exclure tout à fait, ne sont plus celles des figures de l'Etat conquérant, puisque ces scénographies sont celles du réaménagement des lieux publics (rénovations, restructurations jouant sur les interdépendances entre le lieu et les objets, les décalages ou promesses de réaménagements) ou, parfois, des interrogations des juxtapositions sociales (Tadashi Kawamata), ...

- À la racine du troisième groupe se trouvent les pratiques artistiques contemporaines de et dans la ville. Elles se montrent attentives à la réalité sociale, en l'interprétant en général au travers du thème des industries culturelles (réification par la consommation). Pour elles, notre quotidien étant destruction, dispersion, désagrément, les œuvres d'art ont pour fonction de raviver ce qui est mort en l'humain : le corps, l'imagination, la relation, D'une certaine façon, l'art doit aider à restaurer le lien social suspendu, à pratiquer la ville autrement ou à retrouver le monde commun dissipé sous nos conventions. Il se fait signe et joue sur les signes (selon les anciennes pratiques de type sémiologiques²⁴) ou se fait exercice phénoménologique (portant sur les sens et la sensibilité²⁵). Les artistes interviennent sur des territoires plus ou moins inédits (lieux souterrains, lieux abandonnés, ou au contraire lieux hypermodernes). Le terrain d'intervention de l'art en est étendu.

- Nous débouchons alors sur une classe un peu plus complexe. Il s'agit des œuvres qui relèvent expressément de pratiques politiques d'art public contemporain. Elles manifestent un rapport au public très particulier en ce qu'elles cherchent à agir directement sur lui. Ce sont des œuvres qui s'enchantent d'interventions *live*, ou d'œuvres qui se chargent de créer des espaces censés valoir comme mimétiques d'espaces collectifs inédits (si possible autres, en tout cas, déplacés). Elles peuvent aussi s'allier à des causes sociales et politiques (actions directes à propos du Sida, de l'immigration, de la pauvreté, des énigmes des existences maltraitées).

- Enfin, il n'est pas absurde de penser que nous pouvons regrouper les dernières œuvres dans une catégorie intitulée : œuvres de luttes. Ce sont des œuvres qui instituent le *forcing* en dispositif d'aménagement urbain. Ici, des collectifs s'agrègent pour que leur cause résonne dans les lieux publics. Là, des associations contactent un artiste pour exposer une demande. Ces œuvres font allusion à des logiques de droits à soutenir ou à réclamer. En tout cas, elles refusent de tomber sous le coup de la « pacification de l'espace public » ainsi qu'on en invoque souvent la nécessité. Elles n'énoncent pas tant une disparition des conflits sociaux ou politiques que le maintien des différends sociaux. Au plus simple, ces œuvres rendent visibles des collectifs, à défaut de transformer la situation.

Au terme de ce répertoire, tout juste destiné à nous aider à parler des affaires publiques avec un peu de clarté, il convient tout de même de signaler que parlant des œuvres, nous n'avons pas suggéré que tel artiste pouvait ou devait ne se glisser que dans telle ou telle classe. Nul ne saurait négliger les singularités que sont les œuvres, non plus que les irrégularités de la production

23 Martin Jean-Clément, « Valmy ou l'embarras des souvenirs », publié dans *La Concurrence des passés*, Pau, Pup, 2006, p. 213. Et dans le même volume, Patrick Garcia fait remarquer à propos du bicentenaire de la Révolution française : on n'a pas voulu « un » monument, mais des milliers d'œuvres ; Pas de monument commémoratif mais une pluralité d'œuvres pour montrer une effectuation du temps, de la dispersion, et l'éparpillement dans l'espace.

24 Lors de la remise en chantier de la question de l'art public dans les années 1980, les œuvres étaient accompagnées en général d'un commentaire sémiotique : on cherchait à les penser comme des signes qui pouvaient combattre la médiocrité des signes urbains. Sous le coup de la domination de la sémiologie, à l'époque.

25 Cf. le problème de l'épreuve de nos sens, et des rapports avec l'objet : l'objet est ce qui est devant soi. Il est bien objet : ce qui est posé, mais est-ce pour autant qu'on le vise ? Il y faut encore une démarche. L'objet affecte nos sens, mais encore faut-il le regarder. L'inspiration en est fréquemment phénoménologique : cf. Catherine Grout, catalogue *Con-sens, im oeffentlichen Raum*, ArgeKunst, 2006 Bolzano, 2006.

d'un artiste.

Cela dit, nous sommes fort loin de méconnaître le fait qu'un répertoire ne correspond pas à une pensée. Nous ne pouvons considérer ce qui précède pour un mode de traitement de la question de fond : quelle représentation de leur espace d'inclusion nous proposent ces œuvres ? Quel est leur corps politique souverain de référence ?

Hors des lieux communs de l'art public.

L'art public contemporain a largement conquis la rue de nos jours, tout en s'essayant à déstabiliser des rues très nettement liées à la rationalisation de l'occupation de l'espace. Il s'est installé dans des lieux sans destination et sans signification idéologique apparente. Il s'est insinué dans mille anfractuosités urbaines – des *Murs* de Male Martin au *Jardin éphémère* de Robert Milin –, marges ou périphéries, tout à coup révélées comme des « dommages collatéraux » de l'urbanisation d'après-guerre, des lieux de vacuité et de désolation relativement aux formes de rationalisation urbaine²⁶. En somme, il n'est pas sans participer souvent à la dénonciation de l'ordre moral instauré par certaines pratiques urbanistiques ou esthétiques.

Quelle que soit la situation, il interpelle, il surprend, il fait sourdre du trouble – que Nathalie Heinich résume en trois séquences bien connues²⁷ – et reconconditionne en quelque sorte tout le petit théâtre des attitudes de l'ancien sens commun. Théâtre marqué aussi par la nature affective des relations anciennes vis-à-vis des œuvres que les œuvres contemporaines mettent en question (cultes civiques autour des œuvres, cultes attestés par les croyances aux pouvoirs des statues, ...).

Mais il existe aussi d'autres perspectives qui correspondent à des problématisations différentes et à des enjeux différents, et qui rentrent dans le cadre de ce que nous appelons la réécriture du monde social et des lieux publics par l'art contemporain, autrement dit le travail du deuil accompli sur le sens commun habituel aux institutions publiques ou la mise au jour du différend.

Friches industrielles aidant, sur lesquelles nous passons trop rapidement alors qu'il importerait d'en analyser l'histoire, interrogations sur les destinées des régions industriellement désaffectées aidant encore, de nombreuses œuvres, de nombreux soucis d'artistes se portent vers des lieux qui n'ont plus (et non pas « pas ») de destination²⁸. L'art est ainsi mis en relation avec un espace/temps de l'expérience industrielle et des narrativités encore en mémoire chez les habitants, mais qui demandent à être transformées.

Tout l'enjeu de l'art public, dans ce cas, est de tenter d'apprendre à réécrire les lieux, sans tomber dans le patrimonial, dans la mélancolie et la nostalgie.

Car, il est toujours possible de réécrire les lieux de plusieurs manières : en vue de commémorer et donc d'entretenir la morbidité ; en vue de repartir à zéro en faisant croire qu'il n'y a rien eu avant ; en vue de tableur sur quelque chose d'établi et d'entamer quelque chose de nouveau à partir de lui.

L'art public doit se faire ici art du rebond.

Réécrire alors, ce n'est ni revenir à ce qui est ni le recopier. Mais tenir compte de ce qui a eu lieu et s'en défaire en refaisant autre chose à partir de lui. Loin de verser dans le palimpseste à la manière postmoderne, cet art public se doit d'exciter et de favoriser l'allégorie, l'allégorie, comme le dirait Walter Benjamin, du travail ancien perdu. L'art public ouvre droit à un processus de re-symbolisation des lieux.

26 On peut rappeler à cet égard que Camillo Sitte (1843-1903) dénonçait la rationalité urbaine qui place les statues seulement sur les places et les entoure d'un espace uniformément vide, en imposant la manie de tout dégager, etc. *Regards sur l'actualité*, « L'Etat et la création artistique », Paris, La Documentation française, n° 322, Juin-Juillet 2006.

27 Cf. Nathalie Heinich, *Le Triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Minuit, 1998. L'auteur résume cette dialectique par les trois moments : transgression, réaction, intégration.

28 De même que les artistes photographes contemporains photographient des lieux sans signification idéologique apparente : cf. Ed Ruscha et Bustamante.

Un parti pris pour l'interférence.

Ce qui frappe sans doute le plus dans ce qui est rendu effectif par certaines œuvres d'art public de notre époque, ce n'est donc plus tellement leur effet sur la société (le parti pris pour un certain type de sens commun ou au contraire pour une négativité déconstructive de l'art, ou encore un simple jeu de déplacement, voire un souci d'interférences), ou leur effet sur les institutions de l'art (des effets de mise à distance ou de construction de lignes de fuite), voire leur effet sur la conception de la politique, ainsi que les fortifiaient les œuvres avant-gardistes (tardives ou non). C'est plutôt leur puissance à instituer quelque rapport entre les spectateurs, et donc à travailler la troisième dimension des rapports possibles dans le champ des arts : outre le rapport artiste-œuvre, et le rapport œuvre-spectateur ou parfois le rapport œuvre-œuvre, le rapport spectateur-spectateur.

D'ailleurs, si le trouble des esprits est grand vis-à-vis de l'art contemporain – au point qu'on cache sa face publique sous le titre de « l'art et la ville » ou « l'artiste et le développement urbain »²⁹ –, c'est que de grands changements s'y réalisent, alors que nous sommes encore enfermés dans une éducation artistique dépassée par elles. Encore doit-on y répondre sans se donner l'illusion de connaître d'avance ce qui peut se produire. Or, toutes ces dernières années, on a largement affaibli la capacité de réaction du spectateur en l'enfermant dans la certitude de n'avoir pas à changer lui-même devant la révolution des choses de l'art et de la culture. Beaucoup ont choisi d'affaiblir le prestige de l'art plutôt que d'aider le spectateur à se déprendre de soi et de son éducation initiale.

D'un mot, donc, ces œuvres ne cultivent ni la belle forme ni la belle apparence, elles ne prétendent à aucune réconciliation entre les sens et l'esprit, et elles n'entrent pas en dispute avec les anciennes pratiques de l'art public au point de se couvrir de mélancolie. Tout un pan de l'art public contemporain n'a pas d'autre vertu qu'exploratrice³⁰. Ne peut-on même affirmer qu'il s'organise en une analytique du présent ?

Ce qui est certain, c'est que dans ces pratiques nouvelles la part du goût est de moindre importance, et ce qui émerge pourrait s'appeler, selon nous, l'interférence. En effet, on ne peut considérer en elles les objets qu'elles brassent, sans y inclure une pratique du public autant que des objets et des lieux. En elles, il y a moins à identifier qu'à engendrer. Ce ne sont pas des œuvres autour desquelles une communauté a à se rassembler, dans le recueillement et l'accoutumance. Elles exercent à des relations.

N'insistons pas sur le fait que l'art contemporain rompt avec les dispositions habituelles de l'art structuré par l'esthétique. Mais revenons-y, par le biais de l'interférence. Les processus d'interférence poussent le public à prendre conscience et à résister notamment aux procédures d'esthétisation mises en œuvre par la société ou par l'Etat dans notre société³¹. Les œuvres qui en relèvent entraînent le public à se maintenir dans une relation vive à l'œuvre et dans le rapport à soi, au lieu de se laisser enfermer dans la réification que constitue désormais l'englobement dans la mention « les gens ».

Au reste, nous ne croyons pas pour autant qu'il faille livrer entièrement l'art public aux formes d'art relationnel ou aux formes de l'art interactif. Il n'est pas là question de la même chose exactement. Tandis que Jochen Gerz, par exemple, veut faire advenir « la polyphonie grinçante de mille mémoires individuelles, (et) créer un rapport actif et interactif au présent » (à propos du *Monument contre le fascisme, Libération*, 17 mars 1992), il demeure pris dans la volonté de produire un monument, quoique disparaissant : « Il faut que l'œuvre fasse le sacrifice de sa présence afin que

29 Et pourtant, il ne s'agit pas toujours de la même chose : cf. Lemoine Stéphanie et Terral Julien, *Un panorama de l'art urbain de 1975 à nos jours*, Paris, Editions Alternatives, 2005 ; Catherine Grout, *Pour une réalité publique de l'art*, Paris, L'Harmattan, 2000.

30 Enfin, lorsqu'il s'agit d'art public contemporain, il y a aussi rapport à la tradition (au sens commun établi de l'art public) : commémoration et décoration (au sens des *Lieux de mémoire*, Pierre Nora : « tout ce qui, à un moment donné, a réussi à cristalliser et à fixer des souvenirs, des émotions et des symboles faisant sens pour le groupe, de façon à en faire des éléments constitutifs d'une mémoire collective »). Le but : offrir des modèles d'identité culturelle et de légitimité au public « bourgeois » ?

31 Kim Soo-Ja avec son « Bottari Truck » (Biennale de Venise), camion-sculpture qu'elle promène à travers toutes les grandes villes du monde comme une sorte de structure nomade afin d'explorer les réseaux de la globalisation ; Jan Kopp et ses actions en des lieux insolites ; Reclaim the streets ; Yes Men, Brigade activiste (cf. Brigadeclowns.org) ; cf. aussi diverses associations : Entrez sans frapper (Toulouse, et ses résidences d'artistes : laderoute.info).

nous puissions nous rapprocher du noyau central de notre passé » (ibidem).

Ce n'est pas tout à fait ce que nous souhaitons retenir de certaines œuvres qui procèdent plutôt de la construction d'exercices auxquels le spectateur peut sans cesse revenir en choisissant lui-même son type d'éducation. Le spectateur y est extrait de son quotidien, et les interférences visent à rendre possibles des archipels de citoyenneté. Les œuvres - et le terme convient toujours - promettent surtout des espaces d'activation politique. Ce ne sont pas des œuvres autour desquelles se rassembler, mais des œuvres qui interrogent les actions, les inactions, les relations, les absences de relations, et les modes de légitimation de toutes les activités sociales³².

Une problématique critique : esthétisation et Europe.

Compte tenu de ce qui a été développé précédemment, nous pensons enfin que nous ne pouvons terminer ce commentaire d'histoire culturelle de l'art public contemporain sans faire allusion à deux problèmes devant lesquels nous nous trouvons à l'échelle de l'Europe que nous sommes censés former. Celui de l'esthétisation de la société et celui de l'art public européen.

Quelle que soit l'Europe à laquelle chacun pense, la question demeure de savoir s'il existe (ou non) une production (envisagée, envisageable, actuellement existante, ...) européenne d'art public (disons, payée sur des fonds communautaires, commanditée par les instances européennes, et soucieuse de manifester un sentiment européen) ?

Nous ne savons pas si les vertus de cette question sont constatatives ou suggestives. Mais ce qui est plus certain, c'est que la plupart des œuvres qui nous ont été données à observer sous ce titre souffrent d'un défaut majeur : elles prennent le risque de penser et de faire penser l'Europe comme une grande nation dont on aurait à représenter désormais l'identité avec les mêmes caractéristiques que celles qui furent utilisées par les nations qui composent l'Europe actuelle. Elles tombent, pour l'heure, très exactement dans le cadre de ce que l'historien Eric Hobsbawm appelle l'invention d'une tradition, mais à condition d'ajouter ceci : une invention sans génie, sans autre perspective que le modèle national.

En vérité, il n'existe aucune thématique européenne destinée à alimenter le travail actuel des artistes d'où qu'il viennent, si en revanche, il existe bien une sorte de construction de mémoire symbolique d'un pseudo-art public imité de l'ancien (vénération de Charlemagne, Robert Schuman, etc.), ou encore un héritage de statuaire antique mise en public, de formes bâties ou d'œuvres typiques de telle ou telle époque³³. Mais rien de cela ne répond à la question posée par l'art public : quelle collectivité voulons-nous former ? Si un Ernest Renan savait comment répondre à la question : qu'est-ce qu'une nation ?, et s'il savait quel genre d'art public il fallait instituer, il n'est pas certain que nous sachions répondre à la question : qu'est-ce que l'Europe ? afin de délimiter les conditions d'un art public contemporain (qui ne soit pas, répétons-le, une imitation de l'art national).

Et pourtant, les artistes travaillent. Les artistes nous proposent des travaux, des perspectives, des questionnements auxquels il faudrait nous intéresser de près.

Quant à eux, à ces travaux, deux d'entre eux nous intéressent.

- Le premier travail est bien connu : c'est l'exercice de remaniement des relations intraeuropéennes, dont le travail de Jochen Gerz, sur le monument aux morts de la ville de Biron (*Monument aux vivants*), en 1993, représente un des aspects, et sans doute le plus vigoureux.

- Le second est fondamental mais plus complexe à analyser. Si au cœur de l'art public il est bien question de la communauté que nous formons, nous ne pouvons poser le problème de

32 Jean-Louis Génard note la situation toujours particulièrement délicate créée lorsqu'il s'agit de politiques publiques, et que celles-ci ne sont pas entourées de débats publics dont la portée éducative est fondamentale. Cf. aussi le travail de Catherine Grout, commissaire d'exposition, réalisé à Bolzano, 2006 (Catalogue *Con-sens*, op.cit. : Beat Streuli, Dominique Petitgand, etc.).

33 Avec ces enjeux de représentation différents par pays, On sait que l'Allemagne écarte la figuration publique depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale, et se trouve engagée dans la dépose de monuments marqués à la mémoire de la Shoah. Cf. simultanément, les figures héroïques mutilées de Georg Baselitz ou le travail d'Anselm Kiefer (sa remise en cause de la statuaire figurative de la fin du XIX^es (le Monument à Hermann, Arminius le Chérusque)). Toute ceci est à mettre en corrélation avec le monument anti-héroïque des années 1990 : notamment les contre-monuments de Jochen Gerz par exemple, ou la *Fontaine Aschrott* de Horst Hoheisel à Cassel.

l'Europe sans tenir compte de son histoire. Et en elle, il y a évidemment Auschwitz en son coeur ! Comment cette référence incontournable à Auschwitz conditionne-t-elle les réponses que nous voulons donner à la question de l'art public contemporain ? Comment traiter publiquement la référence à une « rupture dans le processus de civilisation qui tend à faire d'Auschwitz l'événement fondateur négatif de la construction européenne »³⁴ ?

*

* *

*

En somme, si nous reprenons l'essentiel de notre propos, nous nous retrouvons, en matière d'art public contemporain, au carrefour de deux difficultés, qui sont celles même de notre époque. Par opposition à l'ordre établi du sens commun politique et de l'art public antérieur, il faut considérer que certaines oeuvres contemporaines nous offrent effectivement des ressources nouvelles. À l'encontre de la conscience atone du présent, ces oeuvres nous indiquent que nous n'en avons pas terminé avec des questions centrales :

- Sommes-nous véritablement décidés à rompre avec le "beau" public ?
- Avons-nous compris comment fonctionne le sens commun national et sommes-nous décidés à nous en déprendre ?
- Quelle place réservons-nous aux artistes dans la vie publique ?
- Souhaitons-nous persévérer dans l'expansion, sous couvert d'art public, d'un art ludique, d'un art public d'adaptation, comme on en rencontre si souvent des exemples dans les lieux publics, au point qu'il en devient complice du *statu quo* ?

Certes, nous ne disposons guère, pour l'heure, de figures substitutives du sens commun traditionnel, même si les modèles divins ou nationaux ne cessent de reprendre du service. Mais ce n'est guère une raison pour tomber dans le désespoir, fût-il ludique ! Envisageons plutôt de persévérer à transgresser les limites imposées par notre histoire (nationale et artistique). Certaines formes d'art public contemporain, nous l'avons montré, nous y invitent et rendent pertinent ce passage, sur lequel nous avons ouvert notre réflexion, des macro-politiques aux appels du terrain, du temps du local et de l'urbain.

³⁴ Patrick Garcia, dans *Concurrence des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, dir. Maryline Crivello, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt, Aix-en-Provence, Pup, 2006.

* L'auteur : Docteur en philosophie, Enseignant (Paris).

Derniers ouvrages parus : *Devenir contemporain ? La couleur du temps au prisme de l'art contemporain*, Paris, Le Félin, 2007 ; *L'âge du public et du spectateur, Essai sur les dispositions esthétiques et politiques du public moderne*, Bruxelles, La Lettre volée, 2007 ; *Un modèle d'éducation esthétique : Friedrich von Schiller (1759-1805)*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006 ; *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

Bibliographie des ouvrages et publications cités dans la conférence

Ouvrages d'auteurs :

- Baudelaire Charles, *Salon de 1859*, in Œuvres complètes, Paris, Gallimard, 1960.
- Coe Jonathan, *Bienvenue au Club*, 2001, Paris, Gallimard, 2003.
- Daeninckx Didier, *Play-bac*, Paris, Gallimard, Folio, 1992.
- Ducret André, *L'art pour objet*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006.
- Grout Catherine, *Pour une réalité publique de l'art*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Heinich Nathalie, *Le Triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Minuit, 1998.
- Hobsbawm Eric, *L'invention de la tradition*, op.cit.
- Houellebecq Michel, *Rester Vivant*, Paris, Librio, 1997.
- Jean Rolin, *Zones*, Paris, Gallimard, Folio, 1995.
- Jeudy Henri-Pierre, *La culture en trompe-l'œil*, Bruxelles, La Lettre volée, p. 68.
- Rancière Jacques, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 12.
- Ruby Christian, *L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001.
- Sade, Marquis de, *La Philosophie dans le boudoir ou les instituteurs immoraux*, 1795, Paris, Gallimard, Pléiade, 1998.

Ouvrages collectifs et anthologies :

- *Concurrence des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Maryline Crivello, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt (dir.), Aix-en-Provence, Pup, 2006.
- *Culture publique*, Collectif, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir*, *Les visibles manifestes*, *La modernisation de la culture publique*, *La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005.
- *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Emmanuel de Waresquiel (dir.), Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.
- *L'histoire culturelle du contemporain*, Laurent Martin et Sylvain Venayre (dir.), Paris, Nouveau monde éditions, 2005.
- *La Concurrence des passés*, publié dans, Martin Jean-Clément, « Valmy ou l'embarras des souvenirs », Pau, Pup, 2006.
- *La République en représentations. Autour de l'œuvre de Maurice Agulhon* (Etudes réunies par), Philippe Poirrier, Maurice Agulhon, Annette Becker, Evelyne Cohen, Paris, Publications de la Sorbonne, 2006.
- *Le sens de l'indécence, la question de la censure des images à l'âge contemporain*, Eric Van Essche Bruxelles (dir.), La Lettre volée, 2006.
- *Un panorama de l'art urbain de 1975 à nos jours*, Lemoine Stéphanie et Terral Julien, Paris, Editions Alternatives, 2005.

Revue, périodiques :

- *Observatoire des politiques culturelles*, dossier « Ce que les artistes font à la ville », n°26, Été 2004, Grenoble.
- *Beaux-Arts magazine*, N° 176, Janvier 1999, Paul Ardenne (sur les ambiguïtés de l'art public).
- *Beaux-Arts magazine*, Hors série, Mars 1996, Pierre Soulages (sur l'universel esthétique et le malentendu).
- *Cahiers de médiologie*, N°1, Paris, Gallimard, 1996.
- *Ethnologie française*, Paris, n° 3-4, 1978. Maurice Agulhon, « La statuomanie et l'histoire ».
- *Raison présente*, n° 151, 2005, « Les politiques de la ville », Christian Ruby.
- *Regards sur l'actualité*, « L'Etat et la création artistique », Paris, La Documentation française, n° 322, Juin-Juillet 2006.

Catalogue d'exposition :

- Grout Catherine, catalogue *Con-sens, im öffentlichen Raum*, ArgeKunst, 2006 Bolzano, 2006.

Christian RUBY, *La réécriture du monde politique par l'art public contemporain*.

Conférence prononcée dans le cadre d'un stage dédié à l'accompagnement des programmes limitatifs de l'enseignement de spécialité en arts plastiques-Terminal série L. Académie de Lille - Mars 2007 -

Conférence d'Agnès Tricoire

« Les critères de l'œuvre »

Jeudi 10 janvier de 15h à 17h

Amphithéâtre du Pôle arts plastiques, Tourcoing

Comment appréhender, au moyen d'un critère commun, la forme originale, des objets qui sont aussi différents qu'une œuvre picturale, une plaidoirie, une performance, un film, un logiciel, un pantalon, un traité de mathématique, une affiche, une typographie, un sermon ou un tour de cirque ?

La jurisprudence ne conduit pas à une unicité des critères de protection. L'originalité, définie comme la marque de la personnalité de l'auteur, paraît de l'ordre de l'évidence juridique pour qui veut défendre un droit d'auteur humaniste et des droits pleins pour les auteurs. Mais qu'est-ce que la personnalité de l'auteur ? Personne n'a de réponse très claire à cette question qui est pourtant la clé de voûte du système de protection.

Pourquoi ne pas aller voir du côté de la philosophie qui pense à la fois la définition de l'œuvre et la question du jugement sur l'œuvre ?

La première direction de recherche est historique, et commence avec Platon et Aristote, les pères de l'Eglise, puis les théories de l'art, les écrits des historiens et des artistes et auteurs eux-mêmes, jusqu'au XIX^{ème} siècle en passant par les deux Renaissances françaises et italiennes, qui voient naître l'artiste, par le classicisme français, pour la question de l'imitation et du respect des règles de l'art. Peu à peu naît l'auteur. Pour chaque période, et à l'intérieur de chaque période, ce travail consiste à isoler les courants de pensée, et les organiser autour de leurs positions sur la définition de l'œuvre, la liberté de l'artiste et l'autonomie ou l'absence d'autonomie de l'art.

Est ensuite envisagée la période de construction du droit d'auteur, la Révolution qui définit l'œuvre d'abord comme pensée. Tous les avocats du droit d'auteur, Beaumarchais, Lakanal, le Chapelier, Balzac, Hugo, Lamartine ou Zola, revendiquent que l'œuvre est pensée. Ils rejoignent donc les peintres et sculpteurs qui se sont affranchis des corporations en affirmant être dans la pensée plutôt que dans le faire, revendiquant, comme la poésie, le récit par le dessin, le dessin étant dessein, pensée, quand la couleur, plus démocrate, s'adresse directement aux sens, et donc à tous.

Les tenants de la forme, et de l'art pour l'art, de Gautier à Flaubert, réagissent notamment à la critique et à la censure : revendiquer la forme, c'est revendiquer la liberté et l'autonomie. Or cette revendication de la forme se fait au détriment de l'originalité, car tous deux contestent la présence de la personnalité de l'auteur dans l'œuvre : niée purement et simplement par Gautier, contestée en tant que distincte du fond par Flaubert qui récuse l'accusation, puisque cela en devient une, de formalisme.

Peut-on juger une œuvre sans pour autant évaluer son mérite ? Qu'est-ce que le jugement de mérite, est-ce le jugement de goût ? A partir de l'analyse de Kant du jugement de goût, on peut constater que le jugement de droit est confronté à un paradoxe : assigné à ne pas évaluer le mérite de l'œuvre, à la neutralité, donc, il est néanmoins contraint d'appliquer des critères qui relèvent du jugement déterminant sur l'œuvre, c'est-à-dire fondé sur des concepts a priori de ce que doit être une œuvre.

Or le jugement de goût ne procède pas ainsi d'après un concept prédéterminé.

Que le jugement de droit ne soit pas un jugement de goût apparaît souhaitable puisqu'il faut éviter l'aléa lié au goût de chacun, et problématique, puisque les juristes sont forcés de qualifier l'œuvre dans un jugement qui n'est pas une proposition qui s'offre à la discussion ou au consensus. Le jugement de droit est péremptoire et fait autorité sur l'œuvre, au moins dans le champ du droit, mais le champ du droit est aussi un champ social. Dès lors, les critères retenus par le droit pour qualifier l'œuvre doivent être neutres en ce sens que le droit n'a pas pour mission de dire ce qu'est l'art. Mais pour autant, le droit dit ce qu'est une œuvre pour le droit, ce qui n'est pas sans incidences sur le champ de l'art, puisque des droits sont susceptibles d'être accordés à certains, et pas à d'autres.

D'autre part, le fait d'accueillir comme œuvre dans le droit des objets qui ne sont pas reconnus comme artistiques ou même esthétiques, puisque ces deux critères sont peu ou prou bannis du champ du raisonnement juridique, par une interprétation extensive du critère du mérite, n'est pas sans incidence non plus dans le champ social, puisque l'on accorde les armes juridiques du droit d'auteur à des auteurs ou à des producteurs d'objets qui ne sont œuvres que pour le droit. La question paraît d'autant plus légitime que ces objets bénéficient de potentielles protections juridiques spécifiques.

Les critères de l'œuvre retenus par le droit positif, la forme et l'originalité, sont-ils neutres ? Aboutissant à une conclusion négative à cette question, du fait du caractère évaluatif de l'originalité, et à l'inverse, du caractère relativiste de la séparation entre forme et idée, je propose des critères de substitution, à partir de la philosophie contemporaine.

Ce sont eux que je développerai lors de cette conférence.

Agnès Tricoire est avocat à la Cour, spécialiste en propriété intellectuelle et déléguée à l'Observatoire de la liberté de création. Docteur en droit, elle a publié en 2011 *Petit traité de la liberté de création* aux éditions La découverte.



**Conférence mondiale sur l'éducation
artistique**, développer les capacités
créatrices pour le 21^e siècle.

UNESCO & Gouvernement du Portugal

Lisbonne, Portugal 6 - 9 mars 2006

De l'éducation artistique à l'éducation culturelle

Par Bernard Darras

Professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Directeur du Centre de Recherche Images, Cultures et Cognitions

Dans le contexte de promotion de l'éducation artistique, cet article a une visée polémique qui repose sur une étude des phases clefs de l'évolution historique de ce domaine éducatif et de son environnement culturel. C'est aussi une contribution aux projets de changement de ce secteur éducatif dans la perspective d'une meilleure adaptation au développement culturel des sociétés démocratique à l'heure des nouveaux médias et de la globalisation.

Dans la plupart des pays occidentaux ou apparentés, l'éducation artistique privilégie toujours les valeurs essentialistes et spiritualistes héritées de l'antiquité et entretient un clivage archaïque entre les activités humaines tout en hiérarchisant les pratiques créatives. Comprendre les motifs idéologiques de cet héritage, réviser les partitions qui en résultent et repenser les différents potentiels de création, de communication et d'intercompréhension culturelle, tels sont les objectifs d'un changement de l'ensemble des pratiques culturelles et créatives dans l'éducation démocratique.

Le développement des compétences

Comme beaucoup de gens, je pense que le rôle de toute éducation est de contribuer au développement de la personne, de ses compétences humaines, sociales et environnementales dans tous les domaines utiles à la vie intime, interpersonnelle et collective.

À ce titre, développer des compétences dans le domaine des moyens de communication, de réflexion, de raisonnement, de création et d'adaptation, est particulièrement important et cela semble une grande banalité que de le dire tant cela est admis par tous.

Mais, dès que l'on tente d'aller plus loin dans la mise en œuvre de ces grandes lignes, les choses se complexifient et posent des problèmes.

Dans le cadre d'une approche très générale, toutes les compétences humaines devraient être développées, mais dans le détail, les choses ne sont pas aussi simples. Non seulement tous les individus n'ont pas les mêmes compétences, mais ils n'ont pas les mêmes besoins et les mêmes envies. Du point de vue de la communauté, il n'est peut-être pas nécessaire que tous les individus développent toutes ces compétences.

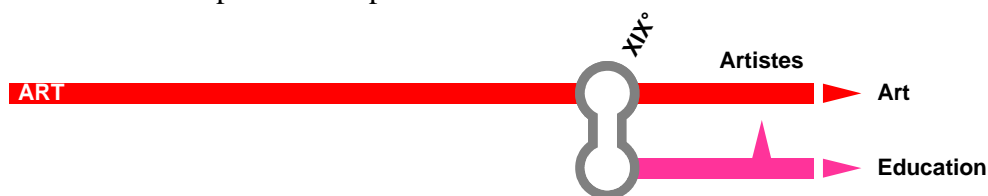
En conséquence, se pose la double question de la hiérarchisation et de la sélection des compétences à développer en priorité.

L'intérêt porté au développement de la créativité n'est pas nouveau, et sa mise en œuvre dans les dispositifs d'éducation est d'autant plus nécessaire que cette compétence est en permanence sollicitée par tous les processus d'adaptation, de transformation et de changement.

En tant que sémioticien de l'image, spécialisé dans l'approche cognitive et développementale de la communication et de la culture visuelle, je me suis beaucoup intéressé au développement de la pensée visuelle dans le cadre de l'éducation aux arts visuels¹.

Evolution historique

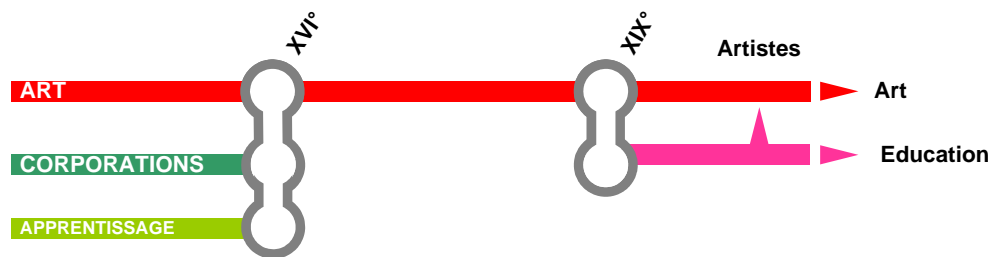
En regardant attentivement l'évolution historique de ce secteur, on constate que son adhésion quasi exclusive au monde de l'art n'est pas unanime et que tout au cours de l'histoire d'autres approches n'ont cessé de contester cette orientation sans pour autant parvenir à rivaliser avec elle.



Ce diagramme représente une conception assez répandue de l'éducation artistique. L'art y est conçu comme un phénomène à la fois universel et éternel ou au moins fort ancien et l'éducation artistique qui débute au XIX^e avec le développement et la généralisation des systèmes éducatifs nationaux contribuerait à sa connaissance et à sa pratique par tous.

De fait, l'histoire est un peu plus complexe et mérite une présentation que nous allons tenter d'exposer graduellement en révisant au passage certaines interprétations erronées.

¹ Mes recherches m'ont conduit à montrer que le dessin des enfants relevait avant tout de différents types de communication et que son développement était plutôt contrarié par sa rencontre avec l'éducation artistique telle qu'elle est pratiquée. J'ai constaté que l'exploitation qui est faite du dessin dans le cadre de l'éducation artistique est fondée sur une incompréhension des vocations du dessin des enfants et des adolescents et que cette incompréhension conduit à une sorte de détournement des compétences communicationnelles et ludiques, sans que pour autant les compétences artistiques soient durablement développées.

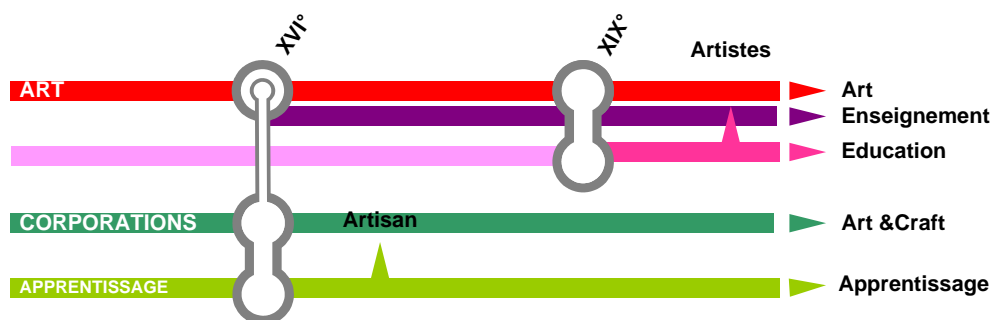


Cette nouvelle carte rappelle une des étapes importantes dans l'histoire de la culture visuelle occidentale. Au XVI^e siècle, en Italie, la première *Accademia del disegno*, est fondée en 1563, à Florence, par Vasari. Cette académie se construit en opposition au système des corporations qui gérait la carrière de tous les artisans imagiers : les peintres et les tailleurs d'images. Elle sera suivie par la création d'académies semblables dans toute l'Europe.

Cette période correspond à un vaste mouvement social et culturel. D'une part, les images n'ont cessé de gagner en prestige – ce qui a rejailli sur une partie des meilleurs producteurs² – d'autre part, cette ascension sociale s'accompagne d'une hiérarchisation des pratiques de production et des commandes mais aussi d'une intellectualisation de ces pratiques sur le modèle des académies littéraires. Cette intellectualisation sert, entre autres choses, à contrebalancer la manualité et la matérialité des techniques de production d'image et se prolonge dans un enseignement divisé en deux parties l'une théorique et l'autre pratique, ce qui rompt avec les modes d'apprentissage traditionnellement adoptés dans les corporations.

Bien qu'elle soit très diffusée, cette version de l'histoire souffre d'un biais rétrospectif provoqué par une conception de l'histoire gagnée à la thèse du triomphe nécessaire de l'art. Dès que l'on adopte une perspective plus globale qui étudie le développement de la culture visuelle comme un ensemble, on constate que le parcours des autres formes de production d'objets culturels a été négligé

À ce titre, la carte suivante apporte des corrections importantes :

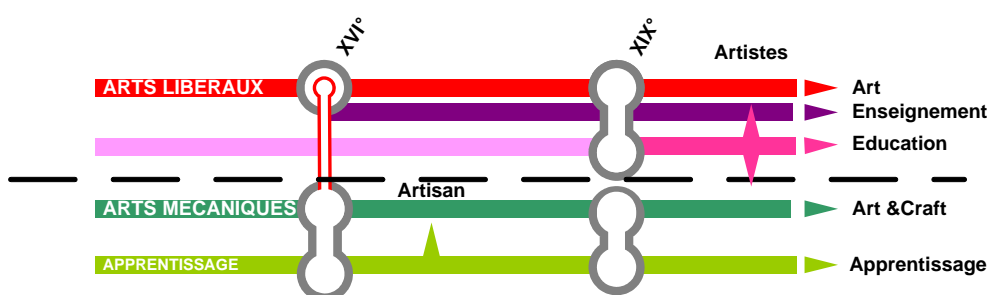


² Les ouvrages d'Alberti *De Pictura* et de Vasari *Le Vite* ont été d'une grande influence dans la valorisation des peintres et sculpteurs et sur leur ascension sociale.

S'il est vrai qu'à partir du XVI^e, la création des académies transforme le champ de la production culturelle, il est tout à fait faux de penser qu'à partir de cette date tous les artisans quittent leurs corporations et choisissent d'entrer dans les académies ou y sont admis. En fait, les académies ne regrouperont qu'une petite fraction des producteurs d'objets culturels, 8 % tout au plus. Du XV^e au XIX^e siècle, dans son ensemble la profession reste donc largement organisée autour des corporations.

Dans l'enseignement, deux systèmes vont donc cohabiter, l'un de type académique, qui sera à l'origine de la création des écoles des Beaux-arts, l'autre qui perpétue le système de la Maîtrise et de l'apprentissage en atelier. Mais ce n'est pas tout. En effet, parallèlement à ces transformations dans le monde professionnel, l'éducation aux arts, que nous appellerions aujourd'hui « éducation artistique » fait depuis longtemps parti de la formation et des pratiques d'une partie de la population privilégiée (lettrés et aristocrates). L'éducation artistique telle que nous la connaissons aujourd'hui est non seulement l'héritière de ces pratiques, mais qu'elle est aussi dépositaire du système de valeurs et de l'organisation sociale défendus par ces milieux privilégiés. L'éducation artistique n'est donc pas une invention tardive de la démocratie moderne, mais plutôt un élargissement de pratiques sociales anciennes qui marquent encore son fonctionnement actuel. Ce sont donc trois systèmes d'éducation et d'enseignement qui coexistent, deux qui sont déjà anciens auxquels s'ajoute l'enseignement académique.

Pour mieux comprendre ce qui distingue ces trois types de formation, il nous faut à nouveau remonter dans le temps et intégrer une donnée nouvelle qui permet d'expliquer les causes, mais aussi les finalités, de ce qui apparaît comme un clivage entre deux types d'activités sociales et deux types de formation. À cette occasion nous observerons le rôle très particulier qu'y joue l'invention, que nous appellerions aujourd'hui créativité.



La carte s'est enrichie d'une coupure qui manifeste le clivage entre les arts libéraux d'une part et les arts mécaniques d'autre part. Ces appellations qui datent de l'antiquité grecque et romaine (on en trouve aussi des équivalents dès l'Egypte ancienne) ont subi de nombreuses modifications qui réclament quelques précisions sémantiques pour éviter les confusions. En effet, si la musique, la poésie, la peinture et la sculpture figurent déjà au titre de *technê* dans la liste des savoir-faire, des métiers et de toutes les occupations réglées de la Grèce antique, elles y figurent en compagnie de toutes les autres

techniques. En revanche, les techniques libérales dignes de la formation des élites sont en plus petit nombre que les techniques illibérales et mécaniques réservées à l'artisan. Mais comme nous le verrons, ce n'est pas tant la technique qui fait la différence que la manière de la pratiquer. C'est avec ce sens originel de *technê* qu'en latin on utilise le mot *art* que nous retrouvons dans « art libéral » ou « art mécanique »³.

Revenons quelques instants sur la situation grecque qui associe deux concepts déterminants à celui de la *technê*. Pour les Grecs, La conception de la *technê* varie en fonction du rang social de celui qui la met en oeuvre. Quand elle est pratiquée par un homme libre, elle doit être destinée à son élévation ou à une chose qui le dépasse, les dieux ou la cité par exemple, de plus c'est une activité qu'il doit accomplir en la concevant et non seulement en l'exécutant mécaniquement. Alors que l'esclave, le mercenaire et même dans une certaine mesure l'artisan sont supposés confinés dans l'exécution habile mais servile d'une commande⁴. Les autres facteurs de différence ne sont pas négligeables, mais ils sont secondaires. Le fait que telle technique réclame une activité manuelle ne pose pas de problème en soi, en revanche elle en pose si l'activité est privée de la phase de conception ou si sa destination n'est pas digne. Elle est alors illibérale et mécanique.

C'est ce que déclare Aristote dans la Politique au sujet de l'éducation des hommes libres.

« Toutes les occupations pouvant se distinguer en libérales et en serviles, la jeunesse n'apprendra parmi les choses utiles que celles qui ne tendront point à faire des artisans de ceux qui les pratiquent. On appelle occupations d'artisans toutes les occupations, art ou science, qui sont complètement inutiles pour former le corps, l'âme ou l'esprit d'un homme libre aux actes et à la pratique de la vertu. On donne aussi le même nom à tous les métiers qui peuvent déformer le corps, et à tous les labeurs dont un salaire est le prix ; car ils ôtent à la pensée toute activité et toute élévation. »⁵

Un peu plus loin, Aristote précise § 2. « Bien qu'il n'y ait certainement rien de servile à étudier jusqu'à certain point les sciences libérales, vouloir les pousser trop loin, c'est s'exposer aux inconvénients que nous venons de signaler. La grande différence consiste ici dans l'intention qui détermine le travail ou l'étude. On peut, sans se dégrader, faire pour soi, pour ses amis, ou dans une intention vertueuse, telle chose qui faite ainsi n'est point au-

³ Il est intéressant de noter que l'origine de ce mot se situe à la fois dans *artis* : façon d'être, mœurs et habitude, *artes* : façon d'agir, mais aussi dans la réalisation d'une autre racine *armus* + *ti* qui désigne le haut du bras et l'épaule. (Rey, A. 1992).

⁴ Notons que c'est par mimétisme qu'il y a contamination dialectique entre l'ordre du monde social et économique (possédant Versus esclave ou mercenaire), l'ordre symbolique (spirituel Versus matériel), l'ordre éthique (noble Versus vil) et esthétique (beau Versus laid), etc. L'ensemble étant toujours organisé dans l'espace métaphorique du haut et du bas.

⁵ Politique, Livre V (en général placé le huitième.) De l'éducation dans la cité parfaite. Chapitre 2.

dessous d'un homme libre, mais qui, faite pour des étrangers, sent le mercenaire et l'esclave. »

La liste des arts libéraux n'est pas stable, et le sort de certains d'entre eux a fait l'objet de débats, tels la musique et le dessin par exemple, mais ce qui importe, c'est l'intention qui gouverne la pratique. Pratique qui doit s'accomplir sans que le praticien libre ne se dégrade, ne s'aliène ou ne se vende.

Comme le précise Christophe Genin (Texte à paraître) « Sont libéraux, (les arts) de l'homme libre, qui n'a pas besoin de pratiquer un commerce pour vivre, qui n'obéit pas à un maître mais au bien commun décidé par la Cité, et qui se détermine par son seul intellect. »

Les informations archéologiques qui sont aujourd'hui à notre disposition nuancent ce seul point de vue des philosophes. Mais pendant des siècles, l'absence de ces informations sur les pratiques concrètes de l'antiquité a permis d'accorder aux textes des philosophes – et tout particulièrement à ceux de Platon et d'Aristote – une véritable hégémonie. Ce faisant leurs suiveurs romains, arabes ou chrétiens ont privilégié des thèses qui leur convenaient et ont contribué à la disparition des thèses opposées. Les écrits des sophistes par exemple n'ont pas été transmis et les débats qui les confrontent à la lignée socratique sont présentés par Platon l'un de leurs opposants⁶. Et pourtant, leurs apports à la rhétorique, à la science du langage, à la grammaire, à la psychologie de l'individu, à la stratégie et à la politique ont été considérables. Comme l'écrit Jacqueline de Romilly (1988), « Tout entre leurs mains est devenu *technê* ; et toutes ces *technai*, ou sciences humaines, qui étaient neuves, sont celles que l'âge moderne a reprise et approfondies. (p. 275) L'apport des sophistes à l'étude comparée des sociétés, à la relativité des connaissances, à la libre-pensée et au doute absolu a déplu aux idéologues et religieux idéalistes qui les ont sanctionnés en les oubliant.

Athènes avait su donner le jour à deux formes de pensée les plus opposées, « l'une où tout n'est qu'humanité et l'autre où tout n'est que transcendance, l'une où tout est pratique et l'autre où tout est idéaliste. On a donc comme en un de ces Janus à deux faces, la double image du législateur : l'un celui de Thourioi⁷, qui, se fondant sur l'expérience et la comparaison, rédige des lois aujourd'hui perdues pour une cité réelle, l'autre, celui de la *République* et des *Lois*, qui déduit un système idéal d'une analyse sans compromis. » (Romilly, p. 273).

Dans le domaine culturel, même si depuis des siècles les défenseurs des vertus de l'expérience, de la pratique, de l'utilité et de la technique n'ont pas manqué, ils sont toujours confrontés aux thèses dominantes, spiritualistes et idéalistes des zélateurs de l'art.

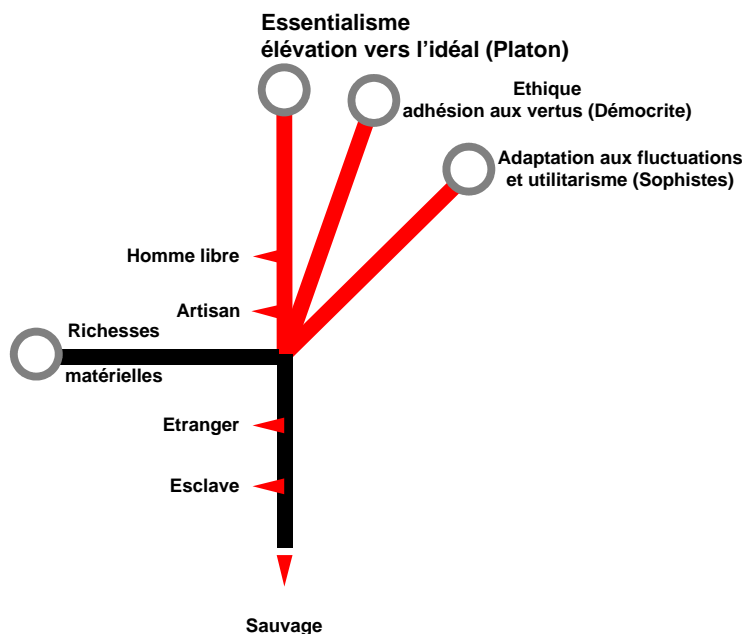
Si nous insistons sur cette période et sur le clivage Janusien qui s'y produit c'est que nous pensons que notre histoire sociale et culturelle en est

⁶ Gorgias et Protagoras, pour les plus célèbres, sont présentés par Platon.

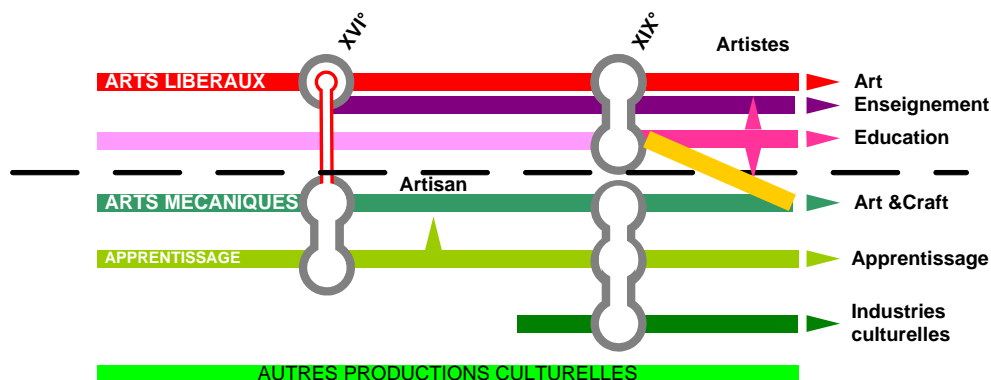
⁷ Protagoras était législateur à Thourioi. (Note de l'auteur.)

profondément marquée et que le champ de l'éducation en général et particulièrement celui de l'éducation artistique en sont affectés.

La carte que nous avons tracée en témoigne, et la suivante montre le dispositif idéologique dans lequel nous fonctionnons encore dans le lointain écho des théories d'alors.



À partir des informations que nous venons de donner, relisons cette carte modifiée.



Dès l'antiquité, la qualité des différentes occupations de l'homme dépend de sa classe sociale et des règles et valeurs qui y sont en vigueur. En conséquence, les diverses techniques sont profondément marquées par leur dimension libérale ou servile, mais aussi exécutantes ou conceptrice⁸.

La transmission des techniques ou arts se fait par le système de l'apprentissage pour les artisans et par l'école – ou par ce qui en tient lieu – pour l'homme libre.

Ce que nous appelons aujourd'hui les « arts » sont enseignés dans les deux univers. Un artisan peut pratiquer le dessin et l'enseigner à son fils ou à ses apprentis à des fins exécutantes et pour répondre à des commandes. Un

⁸ Dans les traités de rhétorique, l'invention désigne la phase de recherche des arguments et des idées à présenter aux destinataires du discours.

homme libre peut aussi pratiquer le dessin, s'il en maîtrise le « dessein » et s'il le fait pour une noble cause : sa propre élévation, un cadeau à un ami, ou pour toute autre fin vertueuse.

Pendant des siècles, le système des confréries, guildes et corporations va organiser les artisans et leur système d'apprentissage, alors que les pratiques libres et nobles se poursuivent avec des intensités variées selon les époques. Au cours du XVI^e siècle, une partie des artisans souhaite quitter les corporations qu'ils jugent contraignantes et aspire à s'élever dans la hiérarchie sociale. Au passage, ils doivent valoriser la part d'invention, de conception et de théorie dans leur art, privilégier la production de contenus « élevés » et renoncer aux dimensions les plus techniques au profit de la virtuosité. Leonard de Vinci avait annoncé ce programme en clamant que *la pittura è cosa mentale*. L'arrivée des peintres et sculpteurs de métier dans le monde libéral a résulté d'un coup de force longtemps contesté, mais qui n'est parvenu à s'imposer qu'en raison d'un changement de pratique, mais aussi en raison de l'affaiblissement de la distinction entre arts mécaniques et libéraux. (Heinich, 1996)

Pour mériter leur nouvelle position libérale et intellectuelle, les académies ont promu un enseignement composé de deux parties « l'une qui regarde le raisonnement ou la théorie, l'autre qui regarde la main et la pratique » (Batteux 1747, in Heinich, 1993, p. 93.)

Notons que les échos de ces bipartitions résonnent encore au XXI^e siècle dans la majorité des systèmes éducatifs européens, où la légitimité d'un enseignement manuel, technique et pratique est toujours contestée par les héritiers « légitimes » des arts libéraux. Comme s'ils devaient encore se faire accepter, les acteurs influents du secteur n'ont cessé de travailler au rehaussement des approches théoriques (historique, esthétique, critique, etc.) et à la valorisation des activités de l'esprit (imagination, expression, créativité), au détriment des apprentissages techniques. Quant aux arts dits appliqués, ils n'ont cessé d'être rabaissés en raison de leur manualité, de leur technicité et de leur utilité, mais surtout de leur supposée allégeance à la commande, ils ont même été confinés dans les enseignements techniques qui pour les raisons évoquées ne disposent que d'un faible capital culturel. (En Europe, seuls les Britanniques et d'une certaine manière les Allemands semblent avoir su gérer les deux dispositifs avec équilibre.)

Le XIX^e siècle est celui des accélérations. La révolution industrielle va tout à la fois, dissoudre les corporations, valoriser l'artisan comme entrepreneur, mais aussi comme modèle d'intégration des pratiques (Voir à ce sujet les thèses de William Morris par exemple.) Les artistes académiciens ont été concurrencés par des avant-gardes et les autonomistes. De nouvelles formes techniques voient le jour et parmi elles la photographie et le cinéma. Les états impériaux colonisent le monde, accélèrent les processus d'influence entre les cultures et contribuent à l'expansion du modèle européen.

Dans le champ de la formation et de l'éducation, les dispositifs anciens s'institutionnalisent et dans de nombreux pays sont pris en charge par l'Etat. C'est non seulement la création des écoles des Beaux-arts qui accomplissent

l'élan amorcé par les académies, mais aussi la création des écoles nationale d'arts appliqués.

L'éducation des élites est toujours une affaire privée, mais son influence gagne le système scolaire sous la forme de l'enseignement du dessin. En ce domaine le débat fait rage entre ceux qui défendent une approche pratique et utile et les libéraux qui investissent dans les valeurs idéalistes et spiritualistes de l'art.

Il faudrait ici entrer dans le détail de ces bouleversements, mais nous ne pourrions en aborder que quelques points.

L'artisan d'art à l'ère des industries de la création et l'artiste d'avant-garde.

À mesure que l'artisan accède à la création, à la liberté de décision, au choix de son commanditaire et des réponses qu'il lui fournit, on assiste à une exacerbation des valeurs de l'artiste libéral qui n'a plus pour objectif et ambition que l'invention, le changement, et la coupure avec tout ce qui le relie aux contraintes sociales. Au-delà de l'avant-garde, il vise l'autonomie de son art et de sa personne. Implacable, la société le destine à incarner le sujet totalement libéré. Tout se passe comme si les deux corps sociaux étaient pris dans un glissement parallèle vers la création, plus l'un se libère des contraintes, plus l'autre repousse la limite des contraintes de son art, y compris celle de la technique, des conventions, des genres, des références culturelles, etc. et ceci jusqu'à critiquer les fondements idéalistes et spiritualistes de l'art, ou sortir par des pratiques anti art, voire en l'abandonnant. (Le cas complexe de Marcel Duchamp est à ce titre exemplaire.)

Libérés de leurs carcans, les anciens arts mécaniques occupent esthétiquement et socialement les places délaissées par l'Art qui continue sa double quête spiritualiste et de déconstruction.

C'est au passage du XIX^e et du XX^e siècle, qu'a été inventé l'artiste de vocation, génial, singulier, exceptionnel, novateur, avant-gardiste qui méprise les commandes, les honneurs, l'académie et le marché, et qui s'oppose à tout ce que représente le bourgeois industriel et l'ouvrier aliéné.

S'il est vrai qu'une importante partie des artistes possède encore de la fortune, les autres n'ont ni corporation, ni académie pour les soutenir et subvenir à leur besoin. Ils sont désespérément libres tout en étant soumis à un tyran redoutable : le petit monde de l'art avec ses exigences libérales, ses prises de risque imposés par le modernisme, ce qui contraint les artistes à des surenchères d'invention, d'expression et parfois d'hermétismes.

Pour ces artistes, les idées d'émancipation, d'indépendance et de liberté se développent souvent sur un fond de déception politique et de nostalgie aristocratique (en France). En réaction au nouvel ordre économique, politique et social qui s'établit, ils vont construire une nouvelle relation au temps du succès et prolonger l'idéologie des arts libéraux en adoptant une

économie qui déplace les valeurs matérielles vers des valeurs spirituelles. (Bourdieu, 1992)

L'absence de réussite au présent devient un gage de succès pour la postérité et la misère économique un signe de richesse symbolique. Cette invention d'un nouveau type social à la fois génial et tragique est précurseur de bien des comportements du XX^e siècle. Il s'enracine dans le terreau libéral d'individualisation et d'innovation, mais aussi dans un contexte idéologique d'exacerbation du désintéressement, de sacrifice de soi et de quintessence de l'art. Pour les autonomistes radicaux, toutes les formes et marques d'interdépendance (hétéronomie) sont assimilées à de la dépendance (allonomie) ce qui les conduit parfois à développer des stratégies sectaires et aristocratiques confinées dans le petit monde qu'ils fabriquent pour eux.

Si en ces temps d'oppression on pouvait rêver à des indépendances complètes et craindre des dépendances totales, les théories de l'organisation ont montré depuis que l'une comme l'autre ne sont que les extrémités imaginaires des multiples formes et degrés de l'interdépendance. L'autonomie de l'art de cette époque et de celle qui suivra est donc toute relative. En attendant la fortune et la reconnaissance posthume, des légions d'artistes plus ou moins consentants ou conscients de leur rôle social dédié à l'hyper innovation et l'hyper individualisme sont éduquées selon les règles extrêmes des arts libéraux.

Dès la fin du XX^e siècle, une majorité des étudiants en art échoue dans son projet de devenir artiste et se reconvertit dans les industries de la création et de la culture devenues florissantes. Triste retour des choses, ils y occupent souvent des postes subalternes. Mais pour une part non négligeable de ceux qui refusent cette issue ou qui n'en ont pas les compétences, c'est finalement l'assistance sociale qui leur tient lieu de mécène. Il faut dire que tout au long de leurs études artistiques, ils sont soigneusement tenus à l'écart de toutes considérations techniques, économiques ou gestionnaires. Héritiers déshérités des conceptions libérales de l'art, ils découvrent à leurs frais les lois du marché, de la concurrence et de l'offre et de la demande.

Education générale en France, de l'opposition à l'hégémonie dans le domaine de l'éducation générale

Dans le champ éducatif, à la fin du XIX^e siècle, le clivage s'est agrandi entre les défenseurs d'une éducation orientée par les valeurs de l'art et les partisans d'une éducation plus utilitaristes, scientifique, technique et plus esthétique qu'artistique.

En France, la formation « générale » a débuté avec le cours de dessin dans les lycées des garçons en 1802. C'est pour un temps les utilitaristes qui semblent s'imposer. Les élèves recevaient surtout une éducation de l'œil et de la main par la pratique du dessin. Ce dispositif a été progressivement étendu aux filles et aux autres niveaux scolaires. (Genet-Delacroix et Troger, 1994)

Du côté de l'éducation des élites et des pratiques des amateurs se perpétue l'éducation artistique telle que nous la connaissons. Elle a amplement contribué à la création du tourisme, au développement des musées, des galeries, de l'édition d'art et de la critique. Mais aussi à la pratique dilettante

du dessin et de la peinture qui était encouragée et parfois guidée par un professeur spécialisé ou un artiste.

L'éducation artistique à l'école et dans les musées est directement issue de ces pratiques artistiques des élites.

En fait, du XIX^e au XX^e siècle, quatre grands projets éducatifs se sont disputés et ont tenté d'imposer leurs contenus et leurs visions de l'éducation.

- Héritiers des utilitaristes antiques, les fonctionnalistes ont prôné un enseignement du dessin scientifique et de communication comme langage de l'industrie et de la vie contemporaine.

- Les patrimoniaux ont défendu les grandes traditions artistiques.

- Les pédagogues soutenus par les psychologues plaidaient pour le dessin comme outil de développement individuel et social.

- Les modernistes avant-gardistes voulaient promouvoir les œuvres et les valeurs de l'art moderne... puis postmoderne. Ils étaient soutenus par les promoteurs de la démocratisation de l'art et de la démocratisation par l'art.

En France, les fonctionnalistes et patrimoniaux se sont opposés pendant plus de cinquante ans et jusque dans les années 1920. Les contenus des programmes officiels d'enseignement et de formation des enseignants reflétaient les avancées et reculs des uns et des autres. Les patrimoniaux l'ont finalement emporté. Ils ont obtenu le renfort des pédagogues et psychologues puis celui des modernistes dont les idées ont été consacrées à partir de 1969 par la création de formations aux arts plastiques dans les universités, puis en 1977 lors de la publication de nouveaux programmes scolaires. En France, l'éducation artistique en « Arts Plastiques » s'est peu à peu imposée et constituée en monopole.

Dans la pratique cette culture artistique est faiblement dispensée à l'école élémentaire, obligatoire pour tous au niveau du collège et optionnelle au niveau du lycée où, toutes disciplines artistiques confondues, elle touche 7.5 % des lycéens. (Statistiques, 2004)

La réussite de ce dispositif d'éducation artistique est donc mitigée, les changements d'orientation et les injonctions paradoxales ont dérouté de nombreux enseignants et élèves. L'écart est de plus en plus grand entre les valeurs du monde de l'art et les valeurs d'une école socialement et ethniquement diversifiée qui n'accueille plus seulement les élites.

La question de l'art comme pratique culturelle typique et exclusive des groupes dominants est posée. Cette pratique qui travaillerait simultanément à faire croire que sa culture est universellement bonne, juste, intéressante, tout en se rendant faussement accessible fait l'objet de nombreuses critiques.

Une réorganisation des contenus et objectifs pédagogiques est réclamée et plusieurs projets fleurissent à la fin du XX^e siècle.

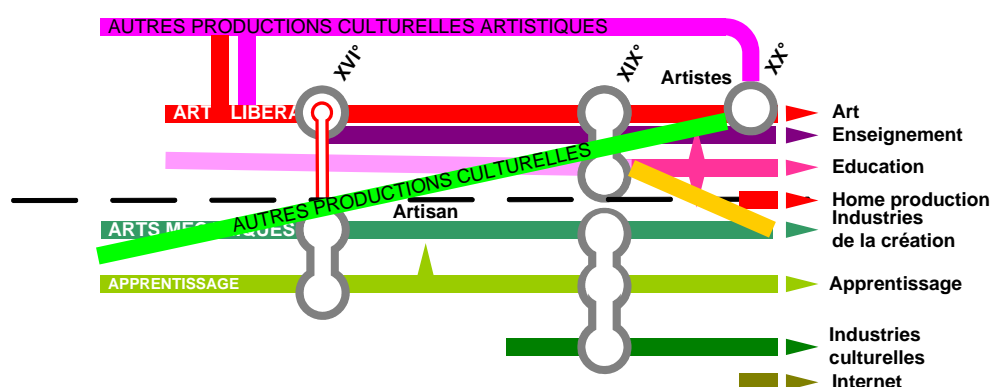
Histoire actuelle : les premiers pas vers une éducation culturelle

Les programmes publiés en France en 2005 (Ministère de l'Education Nationale, 2005) semblent mettre un terme à l'hégémonie artistique et proposent un début de rééquilibrage entre la culture et l'art. Le dessin qui

avait été banni de l'enseignement sous la pression des modernistes fait un retour en force comme outil d'élaboration de la pensée et de la communication⁹.

La connaissance et la pratique des images et des médias sont inscrites en position centrale dans le programme de l'école primaire et sont réparties dans diverses disciplines. L'hégémonie de l'art est relativisée par les approches culturelles. « L'accès à la culture de tous semble l'emporter sur l'enseignement artistique pour tous ». (Panier, 2001)

C'est d'une certaine manière le retour des imagiers, du dessin et d'une culture visuelle ouverte à toutes ces facettes et sur le monde de tous. Cette nouvelle discipline s'intitule « Education artistique et culturelle ».



La carte simpliste de l'éducation artistique émergeant du champ de l'art à la fin du XIX^e siècle que nous présentions au début de cet article s'est considérablement complexifiée au cours de cette rapide investigation généalogique.

Aujourd'hui, à l'heure du triomphe des industries culturelles et de la création, du développement des pratiques personnelles de création avec les nouveaux et les anciens médias, de la possibilité de diffusion (et d'accès) d'un nombre sans cesse grandissant de créations diverses sur les réseaux, mais aussi de rencontre avec les autres cultures, il est difficile d'imaginer que l'éducation artistique de l'avenir puisse rester concentrée sur des pratiques qui souvent contestent elles-mêmes leur hégémonie et leur légitimité.

À l'heure du « post-art », quel sera l'avenir de ce secteur ? Nous ne saurions le prédire, même si nos cartes successives ont indiqué que les chemins se sont tellement diversifiés que le champ strict de l'art paraît bien limité au regard des formidables espaces culturels et créatifs qui se sont développés à

⁹ Le dessin avait été remplacé par la peinture dont le rapport à l'art était jugé moins ambigu. (Darras, 1996, 1998.) De même, les pratiques figuratives ont décliné à mesure que l'éducation artistique s'assujettissait au monde de l'art et de son marché. Aujourd'hui, en France, ce sont les professeurs de lettres qui sont chargés de l'éducation à l'image, mais sans pratique de réalisation.

ses côtés et qui sont éducativement laissés en friche pour des motifs libéraux et spiritualistes issus d'un autre temps.

Nous aimerions donc conclure cet article par quelques questions adressées au futur.

L'écart entre les pratiques culturelles dites légitimes et la diversité des pratiques culturelles et de création va-t-il se creuser encore et le système éducatif se décidera-t-il à aborder toutes les faces de ce clivage, lucidement et sans a priori ?

La mondialisation et le croisement des cultures diverses produiront-ils une ouverture comparatiste et des enrichissements mutuels ou des resserrements identitaires, des réductions de la diversité, des pratiques hégémoniques, etc. ? Les systèmes éducatifs sauront-ils aborder cet écosystème culturel en interaction pour le pire et le meilleur ?

Quelles compétences seront développées par l'éducation à venir ? Quelle créativité sera promue par les systèmes éducatifs : la créativité compétitive et consumériste des industries culturelles et de la création, la créativité tout aussi compétitive des mondes de l'art, la créativité coopérative des individus et des groupes, ou toutes ces créativités à la fois ?

Quelles valeurs seront promues par le système éducatif pour traiter des questions culturelles ? Celles qui animent les industries culturelles et de création, celle qui anime les mondes de l'art, celles qui animent la libre-pensée et l'humanisme critique, ou toutes ces valeurs à la fois ?

L'avenir nous le dira, mais nous pouvons l'infléchir dans un sens ou un autre si nous comprenons mieux les origines de nos positions et les décalages qui freinent notre effort d'adaptation aux changements.

References

- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris, Seuil.
- Darras, B. (1996). Policy and Practice in French Art education : an analyse of change. *Art Education Policy Review*. Vol. 97, No. 4. March/April. pp. 12-17
- Darras, B. (1998). Pensée figurative, pensée visuelle et éducation artistique. Bilan de la modernité. In M. Richard et S. Lemerise. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal, Editions logiques. pp. 53-81
- Darras, B. & Kindler, A. M. (1996). Philosophie enfantine de l'art. Une étude socio – sémiotique des variations de la catégorie « art » dans la culture occidentale. Berthier, Dufour (dir.) *Philosophie du langage, esthétique et éducation*. Paris, L'Harmattan. pp.167-178
- Genet-Delacroix, M. C. & Troger, C. (1994). *Du dessin aux arts plastiques, histoire d'un enseignement*. Orléans, CRDP.
- Heinich, N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris, Les Editions de minuit. p. 244
- Heinich, N. (1996). *Etre Artiste*. Paris, Kincksieck.
- Ministère de l'Education Nationale (2005). Qu'apprend-on à l'école, élémentaire. 2005-2006 les programmes. CNDP/XO éditions.

- Panier, E. (2001). Art et enseignement, histoires particulières. In *L'art à l'école*. Paris, BeauxArts magazine. p. 8.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Editions Robert. P. 119
- Romilly, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Paris, Editions de Fallois.

Du dessin aux arts plastiques

Repères historiques et évolution jusqu'en 1996

Marie-Jeanne BRONDEAU-FOUR et Martine COLBOC-TERVILLE

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I. ANCIEN RÉGIME, RÉVOLUTION

I.1. *AVANT LA RÉVOLUTION FRANÇAISE*

I.2. *RÉFORMES ET PROJETS DE LA RÉVOLUTION*

II. DEUXIÈME MOITIÉ DU XIX^{ème}, NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

II.1. *EXPOSITIONS UNIVERSELLES*

II. 2. *LYCÉES IMPÉRIAUX*

II.3. *RAPPORT RAVAISSON*

II.4. *ÉVOLUTION JUSQU'À LA 3^{ème} RÉPUBLIQUE*

II.5. *TROISIÈME RÉPUBLIQUE*

II.6. *COMMISSION GUILLAUME*

III. PREMIÈRE MOITIÉ DU XX^{ème} SIECLE

III.1. *RÉFORME DE 1909*

III.2. *1925, L'ART COMME DIMENSION CULTURELLE GÉNÉRALE*

III.3. *DE 1938 À L'APRES GUERRE*

III.4. *RECRUTEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS*

IV. ANNÉES CHARNIERES

IV.1. *RÉFORME DE 1959*

IV.2. *FACTEURS ANNONCIATEURS DU CHANGEMENT*

IV.3. *1968, RUPTURE : DU DESSIN AUX ARTS PLASTIQUES*

IV.4. *1970-1977, ANNÉES D'EFFERVESCENCE*

V. 1977 - 1983, STRUCTURATION DE LA DISCIPLINE

V.1. *RÉFORME HABY, LE COLLEGE UNIQUE*

V.2. *ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT, NAISSANCE D'UNE DIDACTIQUE*

VI. ANNÉES 80, ACTUALISATION DE LA DISCIPLINE

VI.1. *RÉNOVATION DES COLLEGES*

VI.2. *PARTENARIAT AVEC LES INSTANCES CULTURELLES*

VI.3. *PROGRAMMES DU COLLEGE ET DU LYCEE, 1985/1987*

VI.4. *BILAN DES NOUVELLES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT*

VII. 1987/1996, ORIENTATIONS ET REFORMES

VII.1. *CONFIRMATION DES ORIENTATIONS*

VII.2. *REFORME DU SYSTEME EDUCATIF*

VII. 3. *FORMATION DES ENSEIGNANTS*

CONCLUSION

ANNEXE

INTRODUCTION

L'enseignement des arts plastiques, issu de l'enseignement du dessin, ne peut se comprendre en dehors de l'étude du contexte historique qui l'accompagne et détermine son apparition. L'enseignement est une pratique sociale régie par des choix qui se déplacent avec l'histoire, selon les circonstances économiques, politiques, idéologiques du moment. Quelles que soient les ruptures, l'identité d'une discipline est façonnée par son héritage historique. Comme leur nom l'indique, les réformes modèlent une situation préexistante, la modifient ou l'orientent selon des changements qui sont ou se veulent plus ou moins radicaux, mais jamais elles ne l'annulent en particulier du fait de la nécessaire continuité du cursus scolaire des élèves. C'est donc un point de vue susceptible d'éclairer l'identité de l'enseignement des arts plastiques dans sa relation à l'évolution historique de l'enseignement du dessin qui est présenté ici.

La description de la structure institutionnelle -niveaux, horaires, programmes- présentée ici n'est pas exhaustive ; ont été essentiellement retenus les repères historiques significatifs des thèmes et des projets de l'enseignement du dessin depuis le début du XIX^{ème} siècle, afin d'en faire apparaître la diversité et la récurrence. Le cadre du présent document est celui de l'enseignement général du second degré en France, les autres secteurs d'apprentissage du domaine artistique, y compris professionnels et techniques, ne sont abordés que dans la mesure où ils éclairent le sujet traité.

Un point précis d'évolution de la discipline - la couleur - a été retenu comme un des indicateurs du déplacement d'un enseignement initialement fondé sur l'exclusivité du dessin et à ce titre, la présence et le rôle de la couleur dans les instructions et programmes successifs ont été ponctuellement soulignés.

Cet exposé s'appuie sur les références institutionnelles et les travaux concernant l'histoire de la discipline. Le choix a été de laisser parler autant

que possible les textes officiels et de se reporter aux analyses des questions traitées sur lesquelles il a été précieux de pouvoir s'appuyer. Les références aux textes et aux auteurs cités sont signalées par un chiffre entre parenthèses qui renvoie à la bibliographie présentée en annexe -1-.

I. ANCIEN RÉGIME - RÉVOLUTION

I.1 *AVANT LA RÉVOLUTION FRANÇAISE*

I.1.1 Sous l'ancien régime

Jusqu'à la fin du XVI^{ème} siècle les diverses disciplines artistiques, dessin, peinture, sculpture, architecture..., font l'objet d'une formation de type "apprentissage" dans le cadre des corporations de métiers aux côtés de celles plus directement liées à l'artisanat d'art pour lesquelles le dessin joue un rôle important. Nombreux sont les corps de métiers qui l'utilisent : imagiers sur papier, sur verre, graveurs sur bois, sur métal, tailleurs de bois, de pierre, modelers, fondeurs... Dans ce contexte, le jeune, sous le régime du compagnonnage, est accepté comme apprenti ; le patron transmet les savoirs et savoir-faire relevant de tel ou tel art mécanique, utile dans tel secteur de fabrication.

À partir du XVII^{ème} siècle, les arts libéraux ayant admis la peinture, la sculpture et l'architecture en leur sein, ce sont les académies d'artistes qui deviennent, sous la tutelle de l'Académie Royale, les lieux de formation pour ces arts dits majeurs. Parallèlement, corporations et manufactures royales continuent d'assurer jusqu'à la Révolution les formations à visées utilitaires dans les secteurs professionnels touchant à l'art. "Tout se passe comme si la hiérarchie des emplois réglait la hiérarchie de formations qui correspondent à la meilleure articulation possible avec les emplois réels. Dans la pratique, sous l'ancien régime, on distingue donc bien l'enseignement de la peinture, parisien et académique, et l'enseignement du dessin, qui est implanté partout, dans de nombreuses écoles, dans les provinces. (...). L'enseignement du dessin est un enseignement plus utilitaire, adapté aux besoins de formation dans les emplois artistiques secondaires, avec les applications nécessaires aux techniques de l'imitation et du décor dans les métiers "mécaniques".

(-1- p. 148).

I.1.2 À la veille de la révolution, un double héritage

À la Révolution deux conceptions de l'enseignement artistique constituent donc l'héritage potentiel pour l'avenir : une conception utilitaire issue de la tradition des arts mécaniques répondant aux besoins économiques qui accompagnent la période pré-industrielle et une conception "...intellectuelle pour les emplois de prestige plus ou moins en rapport avec l'espace et les symboles du pouvoir monarchique" (1- p. 148). Cette dernière, issue de la tradition des arts libéraux s'adresse aux milieux oisifs aisés, familiers de la culture.

Il y a à la base de ces deux finalités un seul véritable contenu sous des formes différentes : le dessin.

I.2 *RÉFORMES ET PROJETS DE LA RÉVOLUTION*

I.2.1 Rôle éducatif du patrimoine

"L'Assemblée Nationale, en octobre 1790, fait un choix décisif, elle identifie les biens du clergé à un patrimoine artistique national, engage la constitution des collections publiques et amorce un travail d'inventaire". Des instructions sont données "sur la manière d'inventorier et de conserver dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement (...). Le 10 août 1793 la Convention, dans le palais du Louvre, affecté aux "monuments des arts et des sciences", ouvre le "Musée des arts", placé sous le contrôle de la Commission de l'Instruction publique. Le musée a une fonction d'éducation (...). Cette commission dont fait partie DAVID précise : "le Muséum n'est point un vain rassemblement d'objets de luxe ou de frivolité, qui ne doivent servir qu'à satisfaire la curiosité. Il faut qu'il devienne une école importante. Les instituteurs y conduiront leurs jeunes élèves ; le père y mènera son fils". (-2- p. 29).

À ce propos, Édouard POMMIER énonce la relation révolution-culture en ces termes : "la révolution n'a pas pour mission de créer une nouvelle culture, mais de reconnaître le rôle révolutionnaire de la culture". (-3-).

L'idée du bagage artistique comme facteur de démocratisation et de cohésion sociale est exprimée avant même que l'enseignement du dessin n'ait obtenu sa place comme discipline au sein de l'enseignement public.

I.2.2 Début du XIX^{ème} siècle : apparition du dessin dans l'instruction publique

En 1792 la Convention groupe sous le nom d'"Institut" les diverses sections de l'Académie des Beaux-Arts fondées au XVII^{ème} siècle par MAZARIN et COLBERT et crée l'École des Arts et Métiers. Cette même année, les collèges de l'ancien régime sont remplacés par les Écoles Spéciales et les Écoles Centrales. Le dessin y figure parmi les disciplines prévues avec l'histoire naturelle, les langues anciennes et vivantes, les mathématiques, la physique-chimie, la grammaire, les lettres, l'histoire et la législation.

C'est pendant la période du Consulat (novembre 1799 à mai 1804) que l'inscription du dessin dans l'enseignement général se précise ; la vaste réorganisation de la France entreprise par N. BONAPARTE conduit en 1802 à la création des lycées de garçons. Un arrêté de décembre de cette même année y institue l'apprentissage du dessin. "Il semble (...) que l'enseignement du dessin ait tenu, dès cette époque, une place relativement importante, tout au moins dans les emplois du temps (...). En 1809, les quinze heures de la journée sont distribuées de manière qu'il y ait au moins 6 heures d'études et le temps nécessaire pour l'écriture et le dessin ; les élèves dessinaient donc quotidiennement". (-4-)

À ce propos, le plan d'études de 1802 mentionne :

- article 12 : il y aura dans chaque lycée un maître d'écriture, de dessin, un maître de danse

- article 13 : les élèves se rendront à la même heure, dans une même salle où seront les maîtres d'écriture et de dessin ; mais aucun élève ne commencera le dessin que lorsqu'il sera avancé en écriture.

Un autre texte, concernant les arts d'agrément, précise que le proviseur veillera au choix des modèles.

Ces mesures, dont les finalités ne sont pas énoncées, ont donné lieu aux interprétations suivantes :

- "Le dessin prend donc existence d'abord dans les lycées alors exclusivement masculins. S'agissant de former de futurs cadres, la préoccupation est plutôt d'ordre "logistique" et l'accent est mis sur l'observation, relevé de plan, la cartographie ... mais les finalités n'apparaissent pas clairement et le dessin au lycée serait volontiers considéré comme un art d'agrément offert en activité supplémentaire à une classe bourgeoise, aisée et soucieuse d'imiter ce qu'avait été la noblesse". (-5- p. 49).

- Une idéologie commune, issue de la Renaissance, associe l'ensemble des formations dans le respect de valeurs uniques, fondatrices de l'unité de l'art ; ces valeurs sont d'abord le savoir-faire et le contrôle de la représentation avec les techniques graphiques usuelles, du niveau élémentaire (le tracé géométrique) à la représentation à l'identique (la copie) ; puis c'est l'apprentissage de la beauté par la saisie des "belles proportions" du corps humain, à toutes fins utiles, des plus prosaïques (contrôler l'adaptation d'un ornement) aux plus ambitieuses (établir une représentation des actions humaines)". (-1- p. 148)

- cela "laisserait supposer qu'une grande importance était donnée à l'habileté manuelle mais nous n'avons en réalité aucun renseignement officiel sur les méthodes utilisées, tout laisse croire qu'elles seraient semblables à celles des écoles des Beaux-Arts, c'est à dire fondées sur le dessin des ornements architecturaux et de la figure humaine". (-6-b)

Les enseignants sont recrutés localement par le directeur d'école ou le proviseur parmi les artistes régionaux, souvent peintres malchanceux refusés des salons. Etre peintre alors ne pouvait se concevoir en dehors d'un passage par les Beaux-Arts et l'on peut admettre que l'enseignement dispensé reproduisait l'enseignement reçu en amont qui était alors essentiellement fondé sur le dessin. La suprématie du dessin fera longue date comme en témoigne cette remarque de J.D. INGRES en 1863 : "L'École des Beaux-Arts il est vrai, n'a pas d'école de peinture proprement dite, elle n'enseigne que le dessin, mais le dessin est tout, c'est l'art tout entier. Les procédés matériels de la peinture sont très faciles et peuvent être appris en huit jours". (-7-)

I.2.3 Jusqu'en 1852, peu de changement

"L'enseignement du dessin dans les lycées n'évoluera que lentement, passant d'une forme unique de dessin linéaire, proche de l'écriture, à deux formes diversifiées suivant le niveau et les sections : d'une part un dessin dit "d'imitation", plus artistique, ayant comme référence la "Nature" perçue à travers les oeuvres d'art, la copie de modèles étant la base des apprentissages ; d'autre part un dessin plus scientifique lié à la géométrie descriptive est proposé spécialement aux élèves qui se destinent aux carrières d'ingénieurs. Parallèlement, les futurs créateurs des industries de luxe et des métiers d'art dont la formation était jadis assurée par les corporations sont pris en charge progressivement soit par les manufactures dans leurs propres écoles, ou par certaines municipalités (Ville de Paris), soit intégrés dans les formations professionnelles des écoles primaires supérieures (créées en 1833)". (-5- p. 49)

L'orientation de cet enseignement reste essentiellement énoncée comme professionnelle malgré l'ambiguïté d'une double finalité implicite ainsi relevée par G. PELISSIER : "lorsque les arts plastiques qui s'appelaient alors "dessin" ont été introduits dans l'instruction au moment de l'époque napoléonienne, c'était en réponse aux besoins du pays. En effet la nécessité d'avoir une maîtrise en dessin correspondait à ce moment de notre histoire à une nécessité économique : celle des manufactures, qui produisaient des objets nouveaux ; mais très curieusement, l'inscription du dessin dans l'instruction publique s'est faite au sein des arts d'agrément avec la danse.

Donc notre discipline a comme fondement original cette ambiguïté entre une finalité culturelle et une finalité professionnelle". (-8-)

Les questions qui se posent alors portent, non sur les finalités mais sur la nature de cet enseignement et la manière de s'y prendre pour l'enseigner, et débouchent sur l'élargissement des formes de dessin et la multiplication des méthodes

II. DEUXIÈME MOITIÉ DU XIX^{ème} SIÈCLE. NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

Au milieu du XIX^{ème} siècle, deux événements majeurs, l'Exposition Universelle de Londres en 1851 et la création des Lycées Impériaux en 1852, vont conjointement être à l'origine des fondements de l'enseignement du dessin dans le secondaire. La deuxième moitié du XIX^{ème} siècle verra se construire progressivement une réflexion, une structure, des programmes et un corps d'enseignants qualifiés.

II.1 *EXPOSITIONS UNIVERSELLES*

II.1.1 Première exposition universelle

Organisée à Londres en 1851, la première Exposition Universelle privilégie les "Arts Appliqués à l'Industrie" dans lesquels l'Angleterre excelle. La Commission royale exclut la peinture de la section Beaux-Arts et n'admet que la sculpture, l'architecture et la gravure, seules considérées comme des "arts industriels". La mise à l'écart de la peinture est justifiée en ces termes : "elle transmet sur la toile un ordre d'études, de sujets, de passions, qui sont étrangers à l'industrie". (-9- a et c)

La France n'apparaît pas à son avantage face à la concurrence internationale, en particulier anglaise, aussi les commentaires qui incriminent l'enseignement vont pousser l'état français à se reconnaître une responsabilité dans l'enseignement du dessin à tous les niveaux de l'éducation.

II.1.2 Réactions de la France

Le compte-rendu du Comte de LABORDE (texte de 1000 pages publié en 1856) sur l'exposition de 1851 propage l'idée que face à l'avancée de l'Angleterre la France doit renouer avec les grandes traditions de l'Art.

Le dessin industriel y est présenté comme le début de la vulgarité dans l'Art et par conséquent dans l'industrie. Il s'agit de rétablir le goût de la grande tradition par le dessin, le même dessin partout, de l'enseignement primaire à l'enseignement professionnel.

Lorsqu'à son tour la France organise à Paris l'Exposition Universelle de 1855, NAPOLÉON III ayant compris la leçon donne une place conséquente aux Beaux-Arts et à la peinture française en particulier. Tandis que Les Arts décoratifs, appelés alors "Arts appliqués à l'industrie", sont présentés séparément au palais de l'industrie, les peintres français les plus célèbres exposent leurs oeuvres en grand nombre : INGRES présente 41 tableaux, DELACROIX 36, VERNET 22, DECAMPS 60. La section des Beaux-Arts de l'Exposition Universelle de 1855 est un grand succès pour l'art français.

Engendrant débats et décisions dont les effets ne seront pas immédiatement visibles, l'élan de la compétition est ainsi donné. Ces débats, ponctués de textes charnières dont le premier est celui de la Commission RAVAISSON, seront réactivés lors de chaque nouvelle exposition universelle, tout au long du XIX^{ème} siècle.

II.2 *LYCÉES IMPÉRIAUX*

II.2.1 Contexte

L'enseignement du dessin devient, au regard des plans d'études, théoriquement obligatoire dans les lycées impériaux qui sont alors réservés à

une petite élite de garçons ; il est assuré dans toutes les classes à raison de une à trois heures hebdomadaires selon les niveaux et les sections et ce de la sixième à la classe terminale.

Les contenus et les méthodes sont à définir pour le dessin encore plus que pour les matières déjà enseignées, à savoir le français, l'histoire-géographie, les sciences et les langues vivantes et mortes. La préoccupation majeure de l'État est de choisir, parmi toutes les méthodes proposées, la "bonne méthode" qui permettrait de préparer de façon générale aux formes diversifiées qu'a pris l'enseignement du dessin :

- dessin linéaire, géométrique
- dessin d'art, d'imitation
- dessin ornemental
- dessin scientifique lié à la géométrie descriptive.

Faute de pouvoir concilier cette diversité, la réflexion prendra la forme d'une controverse entre diverses tendances. Sous la tutelle du ministre FORTOUL, qui constate que *"livré au hasard des directions individuelles, et considéré comme un accessoire sans importance, l'enseignement du dessin restait à peu près stérile"*, une commission est chargée en 1853 de rechercher le plan qu'il conviendrait d'adopter pour l'enseignement du dessin dans les lycées. Cette commission, présidée par Félix RAVAISSON, comprend parmi les 12 membres qui la composent les peintres DELACROIX, FLANDRIN, INGRES et MEISSONNIER (ces deux derniers n'y siègeront pas).

Un rapport marquant pour la discipline, de près de 80 pages, présente les thèses de cette commission marquées par la pensée de son président Félix RAVAISSON. Ce rapport comprend un projet et une méthode d'enseignement, un plan d'études, des programmes ainsi que des propositions concernant le recrutement des "maîtres de des sin".

Félix RAVAISSON (1813-1900), philosophe de formation, est alors membre de l'institut du Conseil Impérial de l'Instruction publique et Inspecteur Général de l'enseignement supérieur pour les lettres. Il n'a pas enseigné en tant que professeur de philosophie mais il a fait une carrière administrative. Il est considéré comme un philosophe relativement important dans la pensée du XIX^{ème} siècle et on lui reconnaît des compétences dans le domaine artistique. Son projet est fondateur d'une tendance qui défend une tradition à la fois philosophique, artistique et pédagogique.

II.3 RAPPORT RAVAISSON

Porte parole de la commission, RAVAISSON précise qu'il aura surtout recours *"à l'autorité des grands maîtres dont les doctrines sur la théorie et la pratique de l'art et sur la manière de l'enseigner se sont conservées jusqu'à nous et particulièrement de Léonard de Vinci"* (-10-). Les maîtres de la Renaissance servent de modèle tant pour les références culturelles que pour les méthodes d'enseignement ; l'actualité artistique est absente et ce malgré l'exposition universelle de 1855 qui rend hommage à la peinture française, à DELACROIX entre autres qui fait partie de la Commission RAVAISSON.

II.3.1 Esprit du texte

Dès l'introduction, une position est nettement affirmée : le dessin n'est pas la géométrie. Il relève de l'esprit et de l'unité. Le but à atteindre par le dessin est celui que l'art se fixe, à savoir la représentation de l'unité indivisible du corps et de l'âme, des formes et de leur caractère.

(les citations en italique jusqu'en II.3.4 sont extraites du rapport RAVAISSON -10-)

- *"La géométrie nous fait donc comprendre les proportions en les analysant, en les décomposant ; l'art nous les fait comprendre en faisant ressortir, en rendant plus sensible le caractère de la forme qui fait leur unité ; "les mathématiques", dit Léonard de Vinci à la fois artiste et géomètre "considèrent les proportions mais ne se mettent pas en peine de leur qualité" (trattato della Pittora). Ce dont l'art se met en peine, au contraire, c'est cette qualité qui fait ce que l'on nomme le caractère des choses, cette qualité par laquelle elles ont chacune leur signification et qui, par conséquent, est l'expression de l'esprit dont elles procèdent. En représentant les proportions des choses, c'est donc l'esprit que l'art a pour objet d'exprimer".*

- *"La figure de chaque corps est dans toutes ses parties la manifestation d'une seule et même pensée, une et indivisible dans son caractère particulier, comme l'est toute pensée, comme l'est l'esprit même. De là vient, dans tout ce qu'à formé la nature, cet accord de toutes les proportions, qui en fait une harmonie et que l'art doit avant tout observer".*

L'art interprète la nature et représente l'essence des choses. La règle est celle de l'unité présente partout dans la nature ; de l'unité découle la beauté ultime de l'art touchant au divin.

- *"En ne se bornant pas à reproduire la lettre des formes et des proportions, en exprimant le sens, le caractère, l'esprit propre, l'art s'élève de l'imitation à l'interprétation. En exprimant par la beauté la raison même des choses, il s'élève plus haut encore ; il n'énonce plus seulement ce que sont les choses, mais ce qu'elles doivent être ; il représente, il expose ce que la philosophie explique : la cause, le principe".*

- *"L'art ne fait autre chose que dégager des obstacles qui l'empêchaient de se faire jour, l'esprit de la nature, et, pour mieux dire encore, l'esprit divin dont elle procède".*

II.3.2 Méthode

Le rapport critique les méthodes conduisant à des automatismes, à des procédés et à la suppression du jugement personnel. Les méthodes *"du calque"*, sinon comme *"moyen de vérification"*, et celle de la *"construction*

géométrique", qui s'appuie sur l'étude des détails aux dépens de la compréhension *"de l'intelligence de l'ensemble"* sont reniées. C'est en référence à l'approche de l'art, qui est alors celle des ateliers - et à laquelle RAVAISSON pensait que l'on pouvait se fier puisqu'elle avait fait ses preuves - qu'est justifiée une certaine vision d'un *"voir artiste"* et définie une méthode de l'enseignement du dessin qui prône le sens et l'unité. (-11-)

La clef du dessin c'est la compréhension essentielle des formes, *"l'intelligence de l'ensemble"* et non la simplification géométrique. Si l'artiste commence par une ébauche, qui est un *"tout simplifié"*, c'est parce qu'il anticipe à partir de l'ébauche de la venue des parties qu'il est capable de partir de son modèle et d'en extraire le sens.

- *"Sans doute, quelque chose qu'on veuille faire, c'est l'ensemble, c'est le tout, le tout sans le détail des parties qu'il faut commencer par établir ; car c'est ce tout, où les parties viendront successivement se placer, qui doit d'abord être juste et les détails les plus heureux ne sauraient en compenser les défauts"* c'est ce que Léonard de VINCI recommande aux artistes et HORACE aux poètes.

- *"L'objet de la préoccupation constante des maîtres, le but où ils visent toujours, étant, comme nous l'avons dit, l'expression du caractère ou de l'esprit des formes, leur pratique constante a été de l'indiquer tout d'abord dans l'esquisse même la plus légère et la plus fugitive, et, par conséquent, en ébauchant la figure d'un être animé et principalement une figure humaine, de faire tout d'abord sentir la nature de ces courbes sinueuses ou "serpentine" (comme les appelaient Léonard et Michel-Ange) qui en sont le caractère distinctif et en révèlent l'esprit".*

Il s'agit d'aller du simple au composé, mais le simple n'est pas, comme le souligne C. MAUVE, l'élémentaire : *"le "simple", par quoi il convient de commencer n'a rien à voir avec l'élémentaire. Il est ce qu'on ne cessera jamais de chercher même quand toutes les habiletés de la perspective auront permis d'éviter les erreurs spontanées de la représentation : l'esprit des formes, leur Vie"*. (-12- p. 140)

- "Nous avons vu que si c'est par les parties de la figure humaine, et non pas par le tout, qu'il faut commencer, c'est par cette raison qu'en toutes choses la route qu'il faut prendre est celle qui conduit du simple au composé. Par cette même raison, ce ne seront point des reliefs qui devront être les premiers modèles, mais des imitations du relief sur un plan. "Commencez, dit Léonard de Vinci par copier des dessins des bons maîtres, vous copierez ensuite des figures en relief" (Della Pittura)".

À ce propos la figure humaine est un modèle idéal : "le corps humain est de tous celui qui, dans ses mouvements, dans ses formes, dans toutes leurs proportions, présente à la fois et le plus de variété et le plus d'unité ; c'est enfin celui dont les types divers sont le plus empreints d'un caractère propre, d'une individualité distincte, celui enfin qui est susceptible de la plus grande beauté".

Le rapport précise que les modèles sont choisis pour leur capacité à faire comprendre les principes d'harmonie, d'unité ; bi ou tri-dimensionnels ils doivent être empruntés "aux meilleurs maîtres de tous les temps".

"Les dessins ou les estampes, soit qu'ils représentent des parties de la figure humaine ou des figures entières, devront être la production fidèle de types empruntés aux meilleurs maîtres de tous les temps. La photographie, aussi, pourra venir en aide au crayon et au burin, soit en multipliant des dessins de bons auteurs ou des estampes rares, soit même en offrant des reproductions immédiates de chefs-d'œuvre de la peinture ou de la sculpture, ou des représentations de la nature. Quant aux modèles en relief, c'est parmi les chefs-d'œuvre de la sculpture antique qu'ils devront presque tous être choisis".

II.3.3 Finalités et programmes

Cette méthode s'adresse au public restreint des Lycées de garçons ; elle vise à former l'esprit, l'œil et le goût. On peut en relever les points suivants.

L'art comme faculté universelle : "L'art c'est la possession acquise, par l'exercice intelligent de l'œil, d'une faculté, d'un pouvoir vraiment universel, susceptible d'un nombre d'applications diverses". Cette approche est bien dissociée de la méthode basée sur la "construction géométrique", (...) "conçue pour servir à enseigner le dessin à la classe

ouvrière, à cette classe qui a besoin pour l'exercice d'une foule de professions plus ou moins mécaniques, d'une connaissance élémentaire du dessin et qui ne peut consacrer que peu de temps à l'acquiescer".

Le dessin d'ornement, est présenté comme un enseignement nouveau : pour RAVAISSON, la finalité professionnelle du "dessin d'ornement", qui n'est peut-être d'ailleurs commandée que par la destinée même du rapport aux fins que l'institution lui assigne (cf. bilan de la première Exposition Universelle), suppose d'abord la formation du goût. La qualité esthétique qui fait le prestige des produits de l'industrie suppose le développement de la réceptivité esthétique : "les objets que l'homme crée pour son usage sont déterminés aussi, et dans leur matière et dans leurs formes, par la nature même des besoins auxquels ils doivent servir. Mais comme la nature, l'homme poursuit en même temps une fin plus haute".

La pratique va de pair avec la connaissance : "(...) tous les arts s'apprennent, au moins en grande partie, par la pratique : "fabricando fit fabrer" a-t-on dit, et l'on peut dire de même qu'on apprend à dessiner en dessinant"(...) "maintenant s'il est certain que, comme tous les arts, l'art du dessin ne peut pas s'apprendre sans la pratique, la pratique seule, sans aucun ordre ni aucune sorte de règle, suffit-elle ?"

Seul le dessin est objet d'enseignement même si, selon les maîtres, "la peinture qui adore et poursuit la beauté est la reine de l'art" (POUSSIN cité p. 9). La place assignée à la couleur pour les élèves tient, dans la présentation des programmes, en quatre lignes : "peut-être à ces études pourrait-on ajouter quelques leçons pratiques sur l'emploi de la couleur dans l'ornementation, leçons qui initieraient dans une certaine mesure à la connaissance des rapports et à l'harmonie des tons".

Un programme hiérarchisé : il s'agit de respecter une progression tant dans l'ordre des contenus que dans le déroulement de la méthode et la gradation des exercices. (cf. en annexe -2- les programmes issus de ce rapport).

"Apprendre d'abord la perspective, en second lieu la structure de l'homme et ses mesures ; en troisième lieu seulement, dessiner la figure humaine, d'abord les parties, ensuite le tout ; tel est donc l'ordre que prescrit Léonard de VINCI à l'étude du dessin (Della Pittura), et qui n'a pas cessé d'être l'ordre qu'il convient le mieux de suivre".

La "construction anatomique" est considérée comme science "utile pour comprendre les formes et même pour les bien voir" ; de même, les lois de la perspective peuvent "prévenir l'expérience, et déduire sans erreur l'apparence de la réalité ou la réalité de l'apparence. Qui pourrait donc douter que la connaissance n'en puisse être très utile pour assurer le jugement de l'oeil et le garder de l'erreur ?"

II.3.4 Mesures concrètes et retombées

Au regard de l'importance accordée aux orientations, les conditions d'application sont sommaires. Le rapport présente en quelques paragraphes un programme et un projet d'"examen spécial de capacité" pour les maîtres de dessin.

Les conclusions de la commission RAVAISSON ne seront pas suivies d'effet dans l'immédiat mais permettront d'explicitier le débat sur les finalités d'un enseignement du dessin articulé autour de deux grandes tendances : luxe ou nécessité, culturel ou professionnel. La pensée de RAVAISSON se perpétuera au delà de la réforme de 1881 bien que celle-ci n'en ait pas tenu pas compte. La place que lui donne Ferdinand BUISSON dans l'article "Dessin" du Dictionnaire de Pédagogie d'Instruction primaire (Paris, HACHETTE, 1882) prouve l'importance accordée à ses choix, au détriment de ceux de son protagoniste Eugène GUILLAUME dont les positions seront pourtant retenues.

II.4 ÉVOLUTION JUSQU'À LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

Cette période se caractérise par une certaine stagnation ; en effet, si les 15 pages d'Instructions concernant l'enseignement du dessin parues en 1854 s'inspirent des théories et méthodes proposées dans le rapport RAVAISSON, elles resteront lettres mortes dans l'immédiat car elles ne seront pas reconduites dans les nouveaux programmes.

II.4.1 Programmes

De 1852 à 1880 les programmes successifs du Lycée varient plus par leur intitulé que par leur contenu ; tous niveaux confondus, de la 6^{ème} à la terminale, ils tiennent au plus en 3 pages. Ils distinguent deux parties, confiées l'une et l'autre au professeur de dessin :

- le dessin d'imitation (et d'ornement) obligatoire de la 6^{ème} à la fin des études du lycée ;

- le dessin géométrique (et linéaire ou graphique) obligatoire à partir de la 3^{ème} (cf. annexe -2-).

L'horaire est variable suivant les plans d'études qui se succèdent : de une à deux heures hebdomadaires en 6^{ème} et 5^{ème} et de deux heures hebdomadaires ou plus dans les classes suivantes.

En 1853, associée au "dessin d'imitation", la couleur est mentionnée comme contribution normalisée à la qualité du "rendu" : "à la fin de la dernière année de cours, les élèves reproduisent quelques modèles d'ornement en couleur". (...) "les dessins lavés devront être faits à teintes plates, avec l'emploi de couleurs conventionnelles. Pour faire sentir la forme des corps ronds, on n'emploiera au plus que quatre teintes plates de nuances plus ou moins foncées".

II.4.2 Faits marquants

L'introduction en 1867 du dessin dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, sur le modèle de l'Enseignement Spécial des Garçons et, en 1868, l'apparition au Concours Général de l'Enseignement Secondaire Spécial d'une épreuve de "dessin d'imitation et d'ornement" confirment l'inscription du

dessin dans l'enseignement public. Parallèlement, on assiste, dans le cadre de la Ville de Paris, au premier recrutement d'enseignants de dessin qualifiés.

Enseignement Spécial

Un nouvel enseignement réservé aux garçons, se crée en 1833 à côté du secondaire traditionnel (Collège et Lycée) ; il est d'abord nommé E. P. S. (École Primaire Supérieure), puis Enseignement Secondaire Spécial en 1847. Il porte avant tout sur *"l'étude des sciences et de leurs applications, sur les notions de comptabilité et d'économie politique"*. (-12- p. 270).

"L'enseignement du dessin dans l'Enseignement Secondaire Spécial occupe un quart du temps. La méthode employée est la méthode HENDRICK, basée sur la géométrie (tracés d'horizontales, verticales, divisions de segments, tracés de courbes passant par des points, etc.). L'Enseignement Secondaire Spécial est le premier et sera le seul où le dessin tiennne une telle place. Une méthode d'apprentissage expérimentale est appliquée, le dessin fait partie désormais des épreuves du concours général"(-4-)

Enseignement secondaire des jeunes filles

Le dessin prend place dans l'enseignement des jeunes filles sur le modèle de l'Enseignement Spécial des garçons ; décision arrêtée par Victor DURUY en ces termes : *"L'enseignement secondaire des jeunes filles est, et ne peut être que l'Enseignement Spécial qui vient d'être constitué pour les garçons par la loi du 21 juin 1865 et d'où les langues mortes sont exclues. Cet enseignement, caractérisé par la combinaison d'une instruction littéraire générale, de l'étude des langues vivantes et du dessin, avec la démonstration pratique des vérités scientifiques, peut devenir l'enseignement classique des jeunes filles de quatorze, dix-huit ans"*. (V. DURUY cité en -4-)

Enseignement du dessin à la Ville de Paris

Alors qu'à l'échelon national la formation des professeurs de dessin n'est pas assurée et que leur recrutement n'est pas réglementé la Ville de Paris

dont l'enseignement est essentiellement à visée professionnelle instaure en 1865 le premier recrutement d'enseignants qualifiés. A cette date, une commission adresse au Préfet une demande de mise en place d'un concours de recrutement en ces termes : "convaincue, comme le conseil municipal, qu'il y a un intérêt de premier ordre à répandre de plus en plus dans la population parisienne la pratique de l'art du dessin qui, pour elle, est un élément de force et de prospérité, d'accord avec l'expérience éclairée du commerce, qui attribue au goût une part prépondérante dans la valeur des produits de la plupart des industries exercées à Paris ; entièrement persuadée enfin que les intérêts vrais de l'art industriel ne se séparent pas de ceux de l'art pur, cette commission soumit toutes les écoles de la Ville de Paris à un examen scrupuleux. Elle reconnut que des professeurs spéciaux pouvaient seuls former avec sûreté de goût, l'oeil et la main des élèves, leur intervention était d'ailleurs nécessaire dès l'âge où les aptitudes de l'enfant se révèlent. Elle fut chargée de proposer toutes les mesures d'exécution que le règlement nouveau comportait. Ce règlement dispose, dans son article 3 (arrêté du 16 février 1865) : des maîtres titulaires ou suppléants, pour vus d'un diplôme spécial d'aptitude, enseigneront le dessin dans les écoles primaires de garçons et de filles, ainsi que dans les classes d'apprentis ou d'adultes". (Cité en -4-)

Il s'agit du premier examen de recrutement de professeurs de dessin, mais on enseignait le dessin dans les écoles de la Ville de Paris depuis 1835. Encouragée par les résultats constatés lors des Expositions Universelles, la Ville de Paris poursuivra cette politique. Les rapports de ses inspecteurs, E. BRONGNIART et A. OTTIN, concernant la place de l'enseignement du dessin, rendent compte de cette dynamique :

"Si l'on compare l'enseignement du dessin en France avec celui des autres pays, on est frappé tout d'abord de la différence qui existe dans les procédés. En général, en dehors de nous, partout à peu près l'enseignement du dessin débute plus ou moins méthodiquement par des éléments géométriques. Puis, presque sans exception, tous retombent dans la fatale voie de la copie de l'estampe, de sorte qu'à la fin des années scolaires, les élèves ne présentent pas les résultats qu'il y aurait à espérer, puisque au lieu de voir et d'interpréter par eux-mêmes, ils ont appris la manière de voir et d'interpréter des maîtres qui les ont enseignés. Il n'en est pas de même dans les écoles communales de Paris. Ces écoles n'ont pas été exercées encore à l'étude des lignes comme le sont presque toutes les écoles étrangères, ce qui du reste n'a servi

à celles-ci qu'à leur donner un trait plus net, mais manquant d'expression". (E. BRONGNIART -13- p. 66, 67)

"Dans l'important sujet qu'il s'agit de traiter ici : De l'État de l'Enseignement à l'Exposition universelle, bien que l'art lui-même ne soit pas en question, il sera néanmoins impossible de n'en pas parler, puisque le dessin en est la base et souvent la seule expression. Et d'ailleurs, l'importance de l'art dans l'industrie ne tient-elle pas au dessin ? Les industries artistiques ne contribuent-elles pas en grande partie à la fortune et même à la gloire de la France ? C'est dans l'art lui-même et lui seul qu'il faut avoir en vue dans cet examen. Constaté la recherche constante de cet enseignement national, et tenter d'établir sur une base solide la méthode réelle dont la marche régulière est indispensable à ce premier enseignement". (A. OTTIN -14- p. 3).

A l'heure actuelle, un corps d'enseignants spécialisé existe toujours dans les écoles primaires de la ville de Paris en arts plastiques, éducation musicale et éducation physique.

Cependant à l'échelle nationale, les préoccupations restent les mêmes car le bilan global de cette période est pessimiste. En 1867 Charles ROBERT, conseiller d'état, secrétaire général du ministre de l'Instruction Publique, dans un bilan de la situation de l'enseignement du dessin en France, écrit : "La Ville de Paris qui possède le nerf du progrès, l'argent, a seule agi d'une manière efficace. Ailleurs, on a été conduit à formuler des vœux et à faire entendre des plaintes. (...) En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'année 1853 est marquée par la publication d'un rapport très savant (...), l'argent faisant défaut malheureusement pour la réalisation des vœux formulés par la commission. Lors de l'exposition de 1867, des rapporteurs constatent que l'enseignement artistique des lycées est très faible. Le niveau est presque partout également mauvais. Les rapporteurs ajoutent que beaucoup de professeurs de dessin ne connaissent ni les principes, ni la manière d'enseigner cet art, que leur propre goût est faussé, et le zèle, la bonne volonté qui les animent n'aboutissent souvent qu'à leur faire donner, de très bonne foi et avec une conviction profonde de mauvaises leçons". (C. ROBERT cité en -4-)

II.5 TROISIEME RÉPUBLIQUE

II.5.1 Réforme de l'enseignement

L'enseignement classique et l'enseignement spécial des garçons subissent des modifications. Dans l'enseignement classique les langues anciennes reculent et le domaine scientifique prend de l'importance. De son côté, l'enseignement secondaire spécial est sanctionné en 1881 par l'institution d'un "baccalauréat spécial" qui sera progressivement assimilé au baccalauréat classique pour l'accès aux administrations.

L'instruction des jeunes filles est fixé en 1880 par la loi Camille SEE dans *"l'intérêt de la culture et de l'harmonie dans les familles"*. Elle continue à être pensée sur le modèle des E.P.S. ; les programmes excluent les langues anciennes et outre les disciplines intellectuelles (français, histoire et géographie, langues vivantes, sciences) ils comportent des études spécifiquement féminines comme la couture, la musique, le dessin". (-15- p. 271/275)

II.5.2 Enseignement du dessin

La grande réforme de l'enseignement entreprise par Jules FERRY inscrit l'enseignement du dessin au rang des autres disciplines en confirmant son obligation par un arrêté du 2 juillet 1878 ; cette mesure qui concerne les lycées et collèges d'état de garçons est suivie de la création d'un corps d'inspecteurs puis d'un recrutement de professeurs qualifiés. "En 1879, BARDOUX étant ministre de l'Instruction publique et Eugène GUILLAUME, directeur de l'École des Beaux-Arts, un arrêté en date du 31 janvier instituait le corps des inspecteurs de l'Enseignement du Dessin. La première inspection fut faite aussitôt dans toute la France par 19 inspecteurs. Plutôt qu'une inspection ce fut une vaste enquête, minutieuse et consciencieuse. Aux résultats du dépouillement il fut décidé de nommer une

commission d'étude. Jules FERRY, étant ministre, traça les programmes des travaux : définir une méthode d'enseignement, rédiger des programmes, dresser une liste de modèles, créer un Musée Pédagogique du Dessin. La même année, en 1879, à titre d'essai pendant les vacances de Pâques, eut lieu la première session des examens du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin, définitivement constitué en 1880". (-6- a)

L'importance de ces décisions sera soulignée dans les instructions des programmes de dessin correspondant à la grande réforme de l'éducation de 1902 qui mentionnent : *"un arrêté du 2 juillet 1878 a rendu l'étude du dessin obligatoire dans les lycées et collèges de l'État. C'est dire que le dessin, autrefois réservé à l'exercice de certaines professions est aujourd'hui considéré comme une partie essentielle de l'éducation"*. (-15- p. 113)

Mais quelle est en fait la nature de cette partie ? Telle est la question qui n'est pas résolue, la prolifération des méthodes, symptôme de son évitement, ramenant toujours en dernière instance à la question du choix de la méthode unique et unifiante qui résoudra tout. À ce propos LECOQ de BOISBAUDRAN souligne : "Depuis quelques temps, de nouvelles méthodes de dessin se présentent en grand nombre, chacune d'elles affirmant la supériorité de ses procédés et de ses résultats, et sollicitant de l'État ou de la ville une adoption exclusive" (cité en -12- p. 142). Le promoteur de ce "bon choix" sera pressenti en la personne d'Eugène GUILLAUME.

II.6 COMMISSION GUILLAUME

II.6.1 Eugène GUILLAUME et sa méthode

Sculpteur célèbre jouant un rôle important au sein de l'Union Centrale des Beaux-Arts Appliqués à l'industrie, Eugène GUILLAUME (1822-1905) est membre de l'Institut et directeur honoraire de l'École des

Beaux-Arts. Jules FERRY le nomme en 1879 président de la Commission qui portera son nom. Cette Commission est chargée d'établir, selon des directives ministérielles, un programme, une méthode et une liste de modèles ; elle fixe son choix sur la méthode "géométrique" que GUILLAUME préconisait alors en tant que Directeur de l'École Nationale des Beaux-Arts.

En mai 1866, E. GUILLAUME, lors d'une conférence à l'union centrale des Beaux-Arts Appliqués à l'Industrie, énonçait ainsi son projet : *"Le caractère de tout enseignement élémentaire est d'être fondé sur la raison, et par conséquent de s'adresser à tous sous la forme de principes à peu près absolus. L'art du dessin, qui sert à représenter un ordre de nos idées qui échappe à tout autre moyen d'expression, cet art qui est une langue, en un mot, ne peut, ni dans son principe ni dans ses applications, s'affranchir de toute démonstration rationnelle, et il importe de dire en commençant que, comme les autres modes sensibles que la pensée humaine emploie pour se manifester, il est soumis à cette logique supérieure à l'homme lui-même, qui est à la fois pour lui l'art de penser et la règle de tout langage (...). Nous devons dire avant tout que le dessin doit être considéré au début bien plutôt comme un mode de représentation positive que comme un moyen d'exprimer des sentiments. Il faut le considérer surtout sous le rapport de la correction et de l'exactitude, l'envisager en un mot par son côté utile qui consiste d'abord à bien copier. On exercera les yeux et la main des élèves, tandis que par le choix des modèles, pris parmi les oeuvres les plus admirables de l'antiquité et des temps modernes - (NB : à l'époque il s'agit de la période Renaissance/Révolution)-, on fera insensiblement l'éducation de leur goût ; on leur enseignera, en y insistant, l'usage des moyens de précision ; enfin on cultivera leur mémoire, afin de fortifier l'observation et de nourrir en eux, si elles existent, les facultés créatrices (...). À mesure que la personnalité de l'artiste devient plus puissante, les idées exactes sur lesquelles nous insistons semblent perdre leur caractère universel ; cependant elles ne cessent pas d'être nécessaires. Il faut donc en conclure que le caractère absolu des notions exactes dans l'art est la preuve qu'elles sont élémentaires et qu'elles doivent servir de base à tout l'enseignement du dessin"*. (E. GUILLAUME cité en -6-b).

La méthode GUILLAUME est unique et rationnelle, son évolution va du simple au complexe dans l'acception la plus économique de ce principe, réduit au règne de la géométrie. Grammaire du dessin, la géométrie est la clef unificatrice aussi bien de la Nature que du champ social (volonté d'un égalitarisme impulsé par l'école obligatoire), que de la formation du goût

(rigueur et justesse de l'oeil, un même regard pour tous), que de l'être entier. Elle s'applique aussi bien au dessin "géométrique ou graphique" qu'au dessin "d'imitation ou plastique" prescrits par les programmes. Elle convient à tous les niveaux, à tous les publics scolaires qu'ils soient professionnels, futurs artistes ou simples citoyens. (cf. les programmes de 1880 en annexe -3-).

Concernant l'école primaire, C. MAUVE souligne à propos de la progression proposée par E. GUILLAUME : "Le dessin de la figure humaine et de celle des animaux, qui intervient dans la troisième période, ne concerne plus guère les maîtres du primaire, ni les enfants des classes populaires, dont très peu, on s'en souvient, auront loisir de fréquenter les établissements d'enseignement du second degré. Mais il ne semble pas qu'il y ait lieu de le regretter, l'essentiel ayant déjà dû être acquis, à savoir, puisque telle est la vocation explicitement proclamée du primaire : l'élémentaire. Dans le dessin comme ailleurs, il suffit que les enfants disposent des "éléments" à partir desquels développer éventuellement ensuite d'autres savoirs et d'autres savoir-faire, dans l'école ou hors de l'école". (-12- p. 138)

Pour le secondaire, les finalités s'inscrivent dans le contexte élitiste des lycées de garçons de cette époque pour lesquels E. GUILLAUME affirme qu' : *"en recevant ces bons enseignements, les élèves des lycées pourraient, sans aucun préjugé, donner relativement peu de temps au dessin lui-même. C'est par le niveau des idées et non par de vains talents d'amateurs que doit s'établir le genre de supériorité qui convient aux classes élevées de la société. L'opinion publique serait plus autorisée si les hommes du monde, éclairés par leurs études et placés d'ailleurs au-dessus de l'intérêt, pouvaient la diriger ; tandis qu'à présent on les voit subir les caprices de la mode ou les inspirer, et que sous le rapport de la théorie comme de la pratique de l'art, ils sont exposés à se trouver fort inférieurs aux intelligents ouvriers de nos industries"*. (cité en -6- b)

La positivité du "géométrisme", répondant aux besoins des mutations économiques et du développement de l'industrie pendant la période 1865-1880 où se constitue la grande industrie moderne, sera préférée pour un temps à la sensibilité et à l'imagination, sans que la formation du goût en soit exclue. "Mélange à la fois pragmatique et autoritaire de pratiques techniques et d'applications scientifiques, l'enseignement du dessin trouve alors sa voie, celle d'une discipline instrumentale, en partie au service des sciences

d'observation, en partie au service du goût. Ce programme ambigu parvient, pour le meilleur et pour le pire, à être doublement décalé, à la fois par rapport à l'enseignement académique, à la fois par rapport à l'art vivant". (-2- p. 182)

La couleur garde le statut d'accompagnement du dessin ; elle est mentionnée, dans les programmes de 1880, uniquement à propos des "dessins géométriques" dont quelques-uns pourront être exécutés au "lavis à l'encre de chine et à la couleur".

II.6.2 RAVAISSON-GUILLAUME, deux points de vue sur l'enseignement du dessin

À la fin du XIX^{ème} siècle, le débat RAVAISSON/GUILLAUME n'est pas clos et au delà des options énoncées sur l'enseignement du dessin, deux arrière-plans philosophiques s'opposent.

La position de RAVAISSON est définie par H. BERGSON en ces termes : "toute la philosophie de Monsieur RAVAISSON mérite de cette idée que l'art est une métaphysique figurée, que la métaphysique est une réflexion sur l'art et que c'est la même intuition diversement utilisée qui fait le philosophe profond et le grand artiste". (H. BERGSON cité en -10-)

E. GUILLAUME, quant à lui, pense que la raison hégémonique, universelle, analytique commande. Le monde est conçu comme géométriquement structuré ; l'intelligence l'emporte sur le sensible. Pour F. RAVAISSON cette doctrine est, comme le souligne C. MAUVE, "de celles qui veulent faire de l'humain le spectateur rationnel d'une étendue sans qualités, où se combinent figures et mouvements". (-12- p. 142)

Outre les raisons économiques, on peut admettre que si l'institution a retenu la méthode GUILLAUME c'est parce qu'elle continuait à postuler l'unité d'une discipline malgré la diversité de ses formes "car c'est pour tenir ensemble les usages artistiques, scientifiques et techniques du dessin qu'E.

GUILLAUME en définit l'élémentaire et l'essentiel comme géométrie (...)" . (-12- p. 13. Cette position ne fera pourtant pas l'unanimité et la réforme de 1902-1909 retiendra les critiques émises par F. RAVAISSON ainsi résumées par C. MAUVE : "En cette affaire, toute la géométrie du monde ne pourra rien. Et même au contraire : elle pervertira le sens esthétique, le jugement de l'oeil et l'habileté de la main. Car il y a une pensée du "sentir" que dénature la raison analytique requise par l'appel incessant aux constructions géométriques, à savoir l'"intuition". (-12- p. 139)

"Les exigences auxquelles RAVAISSON faisait droit, à sa manière, - c'est à dire en transposant purement et simplement dans l'école publique les traditions d'apprentissage qui furent longtemps usitées selon lui dans les ateliers de peintres-, ces exigences, demeurées en souffrance, allaient resurgir, plus ou moins métamorphosées, quoique repérables encore, dans les controverses d'où sortira la réforme de 1909". (-12- p. 141)

III. PREMIÈRE MOITIÉ DU XX^{ème} SIÈCLE

III.1 RÉFORME DE 1909

III.1.1 Contexte : la réforme générale de 1902

La réforme de l'enseignement du dessin de 1909 s'inscrit dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement de 1902 dont les traits dominants sont : le recul de la culture classique qui perd son hégémonie, la volonté de doter les élèves d'une nécessaire formation professionnelle et le souci de laisser aux familles la décision d'orientation des élèves.

Pour l'enseignement des garçons en Lycée, cela se concrétise par la mise en place d'une filière moderne distincte de la filière classique ; l'Enseignement Secondaire Spécial et l'enseignement classique fusionnent en une seule structure, elle-même découpée en 4 sections, dont une moderne, sans latin, qui remplace l'Enseignement Secondaire Spécial.

A raison de deux heures hebdomadaires, l'enseignement du dessin est obligatoire à tous les niveaux sauf en terminale où il est facultatif. Le nombre des disciplines augmente et le dessin se compte au nombre des neuf disciplines mentionnées au plan d'études. De son côté l'enseignement féminin connaît au début du XX^{ème} siècle une réelle impulsion ; à la veille de la guerre de 1914, il se rapproche de l'enseignement général des garçons.

III.1.2 Enseignement du dessin : rapport et instructions

Dès 1902 un premier indice marque le recul des principes de GUILLAUME : le *dessin* (ou *dessin d'imitation* pour le second cycle) est, dans le

plan d'études, séparé du *dessin géométrique* qui est alors confié au professeur de mathématiques.

La réforme de l'enseignement du dessin fait suite à un rapport présenté en décembre 1908 par Gustave BELOT devant le conseil supérieur de l'Instruction Publique. Il concerne l'enseignement du dessin à tous les niveaux, de l'école primaire au lycée. La méthode GUILLAUME y est longuement récusée : *"Peut-on dire que cette méthode ait réhabilité le dessin aux yeux de nos élèves, qu'elle lui ait rendu la vie qui lui manquait, qu'elle ait réussi à lui faire vraiment sa place dans l'éducation ? Il serait difficile de le prétendre au moment où les mêmes plaintes s'élèvent de tous côtés, et l'on en vient dès lors à penser qu'on a fait fausse route(...). Je me contenterai donc de dire que la substitution de la méthode nouvelle à celle qu'elles définissaient peut se résumer ainsi : c'est la substitution de la synthèse à l'analyse, de la vie au mécanisme, de la spontanéité, avec ses risques et ses inégalités, mais aussi avec sa variété et sa fécondité, à la précision et à la perfection de procédés rigoureusement réglementés. Nous avons relu avec soin les Instructions de 1890, et nous avons été frappés de l'inspiration intellectualiste et rationaliste qui les domine. Elles écartent le sentiment de façon systématique". (-16-)*

Bien que le terme *"méthode intuitive"* soit repris, la filiation avec RAVAISSON n'est pas directement revendiquée. Son influence y est présente, mais des conceptions très nouvelles, issues des recherches pédagogiques internationales, du constat de retard face aux innovations et initiatives extérieures, de l'intérêt porté au dessin d'enfant et du développement des études de psychologie, donnent de l'importance à la personne : c'est *"l'enfant lui-même qui commence à être considéré comme un sujet de création plastique"*. (-11-)

L'esprit de cette réforme est développée par Gaston DOUMERGUE qui, dans un arrêté du 27 juillet 1909 concernant le primaire, en énonce les trois principes :

- *"Le premier de ces principes est la liberté ; chez l'élève, liberté du sentiment et même de l'interprétation dans les limites d'une correction graduellement serrée ; chez le maître, la liberté d'action, encouragement à l'initiative suivant son tempérament propre*

- *second principe : le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation (...). Faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture, et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité, de la mémoire*

- *troisième principe : la nature prise pour base, aimée pour elle-même, traduite directement et naïvement. La nature concrète, le dessin ne doit pas être abstrait. La géométrie n'est pas dans la nature telle que nous la percevons immédiatement et que nous cherchons à la rendre". (cité en -6- c)*

Principe de liberté.

La méthode, décrite dans le rapport BELOT et dans les Instructions qui accompagnent le programme de 1909, s'appuie sur la qualité de la relation pédagogique, sur la confiance faite au maître et sur la prise en compte du plaisir de l'élève dans la motivation :

- *"La plus grande liberté et la plus grande initiative lui (le maître) sont laissées, sous sa propre responsabilité, pour découvrir les moyens propres à rendre le dessin attrayant et pratique". (-17-)*

- *"Convier l'élève à faire directement usage de ses facultés et le maître à susciter et à guider la spontanéité de l'élève, non à l'étouffer sous les règles, voilà la vraie formule pédagogique, la garantie de la liberté, la condition du plein épanouissement des aptitudes de l'élève, et de la mise en valeur des efforts et des qualités du maître. Alors seulement l'un et l'autre pourront remplir leur tâche avec entrain et avec joie". (-16-)*

Finalités éducatives.

La formation de la personne est visée plutôt que la formation professionnelle ou celle de l'artiste :

- *"l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges ne doit en aucune façon être dirigé en vue d'une profession spéciale (...). En tant qu'éducateur, il (le maître) a pour tâche de*

développer : 1°) la sensibilité de l'enfant, pour qu'il apprenne à aimer ce qui est beau ; 2°) la personnalité de l'enfant, pour qu'il apprenne à voir et à penser par lui-même". (-17-)

- *"Puisque aussi bien nous prétendons travailler à faire des hommes cultivés, et non pas seulement préparer quelques artistes possibles, cette sincérité seule peut donner à l'exercice du dessin toute sa valeur pédagogique, le faire servir à développer les sens, l'intelligence, le sentiment. Mieux vaut à cet égard, comme le remarque le distingué rapporteur de la commission ministérielle, une traduction personnelle et fautive, qu'une traduction exacte, mais mécanique". (-16-)*

La nature, référence du savoir

La nature suppose une approche globale qui amène l'élargissement du champ étudié et l'ouverture de l'école sur l'extérieur :

- *"À l'exemple des anciens et des grands maîtres, la méthode prend pour base l'observation directe de la nature, c'est à dire des objets réels et des formes vivantes (...). Les croquis rapides faits d'après nature, où la forme humaine et le paysage tiendront la première place, seront l'exercice préféré". (-17-)*

Diversification des techniques

L'élargissement du champ entraîne la diversification des techniques qui s'étend à la couleur et au modelage : la méthode *"ne limitera pas les procédés de traduction qui seront mis en usage au seul trait de crayon. Comme c'est le propre d'une intelligence déjà avancée de savoir manier les abstractions, c'est le propre d'un esprit et d'une sensibilité déjà cultivée que de s'intéresser à la ligne pure. Si le modèle proposé, c'est l'objet réel, la couleur n'est pas séparée de la ligne, beaucoup moins réelle pour l'oeil que la surface qu'elle limite. L'oeil ne sera donc pas réduit à n'être qu'une sorte de toucher plus rapide, employé à parcourir des contours. Il sera appelé à mettre en jeu sa faculté propre de saisir les couleurs, de jouir de leurs nuances et de leurs contrastes. Et qui ne sait combien plus vite que les lignes pures la couleur occupe l'esprit de l'enfant ? Pourquoi négliger cet élément d'intérêt, et méconnaître ce goût naturel et raisonnable au lieu de l'encourager et de le diriger ? Le crayon de couleur, le pastel l'aquarelle ne seront plus des fruits défendus. Mais si la ligne pure ne satisfait pas tout l'oeil, elle n'intéresse pas non plus tout le toucher. Il a besoin*

du relief et du volume. Le modelage sera donc aussi encouragé, et de nouvelles facultés recevront une culture, de nouveaux goûts trouveront satisfaction". (-16-). (...) "Tous les procédés pratiques peuvent être employés : dessin au trait, emploi de crayons de couleur, de l'encre de chine et aquarelle, modelage". (-17-)

Les outils pédagogiques eux-mêmes se diversifient et la carte postale s'ajoute à la photographie déjà recommandée par RAVAISSON : "on saura gré aux professeurs de constituer, à côté des plâtres, un portefeuille d'estampes, photographies, cartes postales, destinées à parfaire l'éducation visuelle et intellectuelle de la classe". (-17-)

III.1.3 Place assignée à l'art : rôle second, culturel et transversal

Rôle second

L'art n'est pas regardé comme connaissance préalable à transmettre aux élèves, il n'est pas non plus comme pour RAVAISSON le modèle initial d'un accord sensible au monde, il est l'éventuel aboutissement d'une relation libre et directe à la nature.

Le réel est proposé sans relais, autre que pédagogique, au ressenti de l'élève. Ce rôle est expliqué dans l'article "dessin" du Nouveau Dictionnaire de pédagogie de 1911 : "quand le jeune dessinateur a découvert la beauté infinie dans la nature, et qu'il a tenté de l'interpréter, quand ayant longtemps cherché à traduire son impression personnelle des choses, il a le pressentiment de l'accord existant entre l'univers et sa propre nature, quand en un mot, sa personnalité est née à la vie artistique, l'étude des oeuvres d'art peut être entreprise".

Rôle culturel

Il est recommandé aux maîtres "d'intéresser leurs élèves aux oeuvres d'art régionales et de compléter, autant que possible, l'étude de modèles par des promenades dans les musées et par des visites aux monuments". (-17-)

Rôle transversal, place par rapport aux autres disciplines :

- "On continuera à établir une marche parallèle entre les diverses matières de l'enseignement (...). D'une façon générale, les chefs d'établissement emploieront leur autorité à établir une coordination efficace entre les classes de dessin et celles des autres professeurs". (-17-)

- "il importait de coordonner le dessin à l'ensemble des autres études. C'est à la fois le moyen d'en tirer un meilleur parti et de donner aux enfants le sentiment de la valeur et de la portée de cet exercice (le dessin) traité jusqu'ici comme un travail accessoire et à côté". (-16-)

Malgré la justification donnée, l'articulation obligée avec les autres matières place en fait la discipline encore nouvelle sous leur tutelle, limitant ainsi la progression de son inscription propre. Le manque de confiance avoué quant aux compétences des professeurs de dessin suggère qu'il y a de la part des représentants de l'institution appel à validation par les autres disciplines, afin de combler les lacunes d'un enseignement dues à l'absence de formation de ses maîtres : "s'il est facile de rédiger des instructions et de changer des programmes, il ne l'est pas autant de modifier des habitudes et de préparer un personnel. Assurément il faut s'attendre par endroits à quelque flottement et à quelques difficultés d'adaptation ; la nouvelle méthode suppose chez les professeurs de dessin un niveau de culture générale qui n'est pas atteint uniformément aujourd'hui". (-16-)

III.1.4 Programmes

Introduits par les textes précédemment cités (cf. les références 16 et 17), l'ensemble des programmes, de la 6^{ème} à la terminale, reste limité à 3 pages. Ils comportent, pour chaque niveau, cinq rubriques :

- dessins faits en classe d'après des modèles
- arrangements décoratifs

- *dessins et croquis de mémoire*
- *dessins faits hors de la classe*
- *modelage.*

De plus, pour le second cycle il est question "*d'études de reproductions d'oeuvres d'art*" et de "*visite des musées et des monuments*".

(voir en annexe -4- les programmes de 1909).

La guerre de 1914-1918 et ses retombées vont retarder l'application des programmes qui ne se fera que partiellement dans les années 20.

III.2 1925. L'ART COMME DIMENSION CULTURELLE GÉNÉRALE

III.2.1 Réforme de 1925

En 1925, la France se relève de la guerre ; la nouvelle réforme met l'accent sur la dimension culturelle : "*La génération qui se forme dans nos lycées et collèges sera appelée de très bonne heure à remplir les places que la génération décimée par la guerre laissera vides (...) il faut qu'on lui donne, si on veut la préparer à jouer utilement ce rôle, une très solide éducation générale*". "*Ce qui confère à un enseignement son caractère classique et mesure sa valeur éducative, c'est la qualité de culture qu'il donne à l'esprit et sa puissance de formation*". (Instructions générales de 1925)

Parmi les modifications du plan d'étude, est introduite en 1925 une nouvelle matière dite "*art*" ou "*explication des chefs-d'oeuvre de l'art*" dans les classes de 4^{ème}, 3^{ème} et seconde des garçons et des filles (dont l'instruction

est depuis 1924 assimilée à celle des garçons). Jusqu'en 1942, cette discipline sera inscrite dans les plans d'études, à la suite du français et des langues mortes, à raison d'une demi-heure hebdomadaire.

Pour assurer cet enseignement aucun enseignant particulier n'est désigné, le plus indiqué "*pour commenter les chefs-d'oeuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux*". (-18-)

Parallèlement, l'enseignement du dessin reste obligatoire jusqu'en seconde (à raison de 2 heures en 6^{ème} et 5^{ème}, 1 h 30 en 4^{ème} et 3^{ème}, et de 2 heures en seconde) ; il est facultatif dans les classes supérieures (2 heures). Les programmes de dessin de 1909, du premier et du deuxième cycle, sont reconduits.

III.2. 2 "Explication des chefs d'oeuvres de l'art", une nouvelle matière

Les oeuvres sont choisies dans les domaines de la "*musique*" et des "*arts plastiques*" ; c'est la première fois que ce dernier terme apparaît dans les programmes, où il désigne la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs.

Les textes affirment que cet enseignement ne doit en aucune manière consister en une histoire ni une nomenclature. Cependant le programme d'art est chronologique et parallèle au programme d'histoire : Renaissance en 3^{ème}, XVII et XVIII^{ème} siècles en seconde, XIX^{ème} siècle en première.

Les oeuvres contemporaines (XIX^{ème}) sont recommandées plutôt pour leur intérêt d'objet concret que pour leur contemporanéité ou leurs qualités artistiques. Elles y sont cependant plus présentes que dans les programmes de dessin des Lycées et Collèges, voire peut-être que dans l'enseignement des Beaux-Arts, comme le souligne G. MONNIER : "Entre

les deux guerres, la coupure entre l'enseignement de l'École des beaux-arts et la culture vivante est alors à son comble, l'École nationale des arts décoratifs donnant alors, plus que ce dernier, le ton de la modernité en peinture". (-2- p. 181)

III.2.3 Finalités, contenus, méthodes

Une quinzaine de pages d'instructions *"relatives à l'explication des chefs-d'oeuvre de l'art"*, concernant les *"arts plastiques et la musique"*, précisent contenus, finalités et méthodes. (-18-)

Cette *"culture artistique"* prend place à côté de la *"culture littéraire"* : il s'agit *"d'en faire une des disciplines par lesquelles s'exerce l'intelligence et s'affine la sensibilité"*, et comme la littérature permet de *"se fortifier en se nourrissant du génie des grands écrivains"* (...) *"les plus beaux monuments des arts"* sont *"admis à cette culture spirituelle"*.

"L'explication des chefs-d'oeuvre de l'art" passe par *l'image* qui, en plus de son statut de modèle, fait son apparition dans l'enseignement artistique comme référence et comme objet d'analyse à l'instar de l'analyse de texte : *"il s'agit d'un enseignement de l'art par l'image, les nouveaux procédés de reproduction offrent l'outil indispensable surtout au niveau de la couleur"*.

"Il suffit de savoir regarder. Les images se peuvent commenter à peu près avec le même vocabulaire et avec les mêmes curiosités qu'un texte littéraire" (...) *"car dans un enseignement de l'art, c'est l'image qui doit être au point de départ, comme le texte dans l'enseignement littéraire"*. La lecture des oeuvres, *"enseigne le langage muet des formes et des couleurs"*.

La méthode est *"analogue à celle qu'emploie le professeur de lettres pour l'explication des belles pages de poètes et des grands prosateurs"* (...) *"Transposer l'explication littéraire en explication artistique se fera sans grande difficulté"*.

Néanmoins le texte souligne les limites de l'approche discursive des oeuvres : *"La forme dans les arts plastiques est évidemment dominée par des conditions matérielles"* (...) *"On méconnaîtrait un des traits spécifiques de la beauté plastique ou pittoresque si l'on oubliait que l'art est dans son principe un métier"*, (...) *"c'est sur ce point que les séances de dessin peuvent le mieux compléter le commentaire verbal"*.

III.3 DE 1938 À L'APRES GUERRE

III.3.1 Réforme de 1938

Inscrite dans la dynamique du Front Populaire, la réforme de 1938 touche les finalités et la structure du système éducatif. La primauté est donnée à l'intelligence, au raisonnement plutôt qu'à l'accumulation des connaissances. Les méthodes actives sont recommandées : *"le professeur n'est pas seulement un conférencier, (...) son rôle est de favoriser l'épanouissement et des aptitudes individuelles"* (Instructions relatives aux disciplines 1938). L'école est concernée par la nouveauté des *"loisirs"* et en 1937 un arrêté prévoit l'aménagement de *"loisirs dirigés"* facultatifs, le samedi après midi. Il s'agit de *"compléter la culture des élèves par tels ou tels moyens exceptionnels qui ne s'accordent pas avec les conditions ordinaires de l'enseignement"*. Le dessin, le sport, la lecture etc. y participent ainsi que la musique et les *"Travaux manuels et enseignement ménager"* qui apparaissent au plan d'études comme de nouvelles disciplines obligatoires ; les *"travaux manuels"* étaient à leur origine, associés aux *mathématiques* et au *dessin géométrique*.

De la 6^{ème} à la seconde l'enseignement du dessin, obligatoire, passe de 1 h 30 en 1938 à 1 h hebdomadaire en 1941. Pour les classes supérieures (première et terminale) il reste facultatif, à raison deux heures par semaine ; à partir de 1964 il deviendra facultatif pour les trois niveaux du lycée.

III.3.2 Programme

Comme l'indique le texte introductif des programmes de 1938, cette réforme reconduit pour l'essentiel les grandes lignes des programmes de dessin de 1909 et de 1925 en les complétant de conseils pédagogiques et d'exemples d'exercices : *"Les nouveaux programmes, comme ceux de 1925, se bornent à suggérer aux professeurs les différentes sortes de dessin qui doivent être pratiquées pour développer chez les élèves l'esprit d'observation, la mémoire visuelle, l'imagination, l'habileté et le goût. Les exercices seront variés de façon à renouveler constamment l'intérêt ; ils seront adaptés aux ressources de la région, de la saison, de l'établissement ; ils devront donner aux élèves l'impression que le dessin (au crayon noir, aux crayons de couleurs, à l'aquarelle, à la gouache, etc.), tout en les habituant à mieux voir et à mieux comprendre ce qu'ils regardent, leur est utile dans toutes les circonstances de la vie scolaire et les met étroitement en contact avec la réalité. On ne saurait trop recommander les croquis rapides, les croquis explicatifs, ni trop insister sur les croquis de mémoire et sur le profit intellectuel que procurent l'observation exacte et l'expression sincère des choses observées".* (-19-)

Ces programmes seront repris pour la quatrième fois, en 1942-1943 pendant la seconde guerre mondiale, puis ceux du premier cycle, une cinquième fois en 1953. Ils ne subiront à chaque fois que peu de changement et ne seront véritablement appliqués qu'après la guerre.

Ils resteront en vigueur jusqu'en 1962-1963 pour le premier cycle et 1981 pour le second cycle.

III.3.3 directives d'après guerre

L. MACHARD, premier Inspecteur recruté parmi les enseignants de dessin en 1943, définit dans une série de directives une nouvelle fois les orientations de la discipline. Ces textes parus en 1952, 1953, 1960 et 1964 seront repris comme instructions des nouveaux programmes consécutifs à la réforme de l'Éducation nationale de 1959.

Ces remaniements précisent l'élargissement du champ étudié qui comprend en 1943, de la 6^{ème} à la terminale :

- le dessin d'observation
- la composition décorative
- le dessin d'imagination
- le croquis côté
- les travaux pratiques.

Ce découpage donne au dessin une place toujours centrale ; la composition décorative et la couleur elles-mêmes relèvent d'études graphiques. Seuls les travaux pratiques qui abordent en second cycle, à côté de la gravure, le modelage, les maquettes de décor de théâtre et les costumes, ouvrent à l'expression tridimensionnelle. Mais selon les textes : *"le dessin d'observation doit avoir dans le programme la première place et tous les autres exercices doivent être fondés sur lui". "Il faut constater d'abord que le dessin étant le langage fondamental des arts graphiques et plastiques, c'est une tendance invincible que de le considérer presque exclusivement sous cet angle, ainsi que l'atteste sa dénomination officielle de "discipline artistique".* (-20- a)

III.3.4 Identité de la discipline

Malgré la dénomination officielle, le statut de cette *"discipline artistique"* reste préoccupant pour l'institution. En 1953 l'inspecteur L. MACHARD est amené à en faire l'aveu : *"De tous les problèmes qui se posent à l'Éducation nationale, ceux qui concernent le dessin sont parmi les plus complexes et les plus délicats. On ne saurait s'en étonner. L'enseignement du dessin est l'un des derniers organisés. Il a cherché sa voie dans des directions divergentes et ne saurait avoir les fortes traditions qui soutiennent, même en leurs audaces pédagogiques, les enseignements littéraires"*

et scientifiques. Il est issu de l'enseignement des beaux-arts dont il garde encore l'empreinte. Il a tenté des expériences qui l'ont entraîné successivement, et par réactions alternées, du graphisme pur et de la copie d'images à la méthode géométrique d'Eugène GUILLAUME, puis de cet enseignement dogmatique et rigide aux libertés illimitées de la recherche intuitive et à l'expressionnisme. On est allé de l'étude de la forme à celle de la couleur, du plastique au décoratif, de la figuration objective à la prospection psychologique. Mais le cycle a été parcouru". (-20- a)

III.3.5 Reconnaissance de la discipline au détriment de son autonomie et de sa spécificité

Comme en 1909, l'institution cherche à asseoir la place du dessin par la relation aux autres disciplines : *"la place faite au dessin dans les méthodes nouvelles, la collaboration amorcée avec les sciences, les lettres, l'histoire, etc., contribuent à le hausser peu à peu au rang d'enseignement majeur". (...) "Il est recommandé aux professeurs d'être soucieux de coordonner leur action avec celle de leurs collègues littéraires et scientifiques. Celle collaboration, qui est de plus en plus fréquente, doit se développer en toute occasion". (-20- c)*

Discipline d'expression

L'ouverture, depuis 1909 vers l'expression et les oeuvres, tout en participant à la diversité et à la spécificité de la discipline fournit à l'institution un argument de "normalisation", celui de l'"expression" entendue comme "langage" qui permet d'assimiler le dessin à d'autres disciplines. *"Le dessin est un langage qui doit être appris comme les autres moyens d'expression que l'homme peut mettre à sa disposition. C'est dire toute l'importance que j'attache à cet enseignement"... "L'éducation musicale et le dessin sont avec les langues deux moyens essentiels d'expression"... "C'est pourquoi il semble indispensable que les professeurs de français, d'éducation musicale et de dessin conjuguent leurs efforts, établissent entre leurs disciplines respectives une constante correspondance pour arriver à déceler, chez chacun de leurs élèves toutes les possibilités d'expression". (-20- a)*

Ce souci d'intégration va se faire au prix d'un déplacement de la discipline en direction des codes plastiques ; c'est une des orientations qui sera confirmée et étendue jusqu'aux années 1970.

Argument scientifique

Parallèlement, l'introduction du "dessin documentaire" dans le découpage disciplinaire montre un retour en faveur de l'argument scientifique qui reprend vigueur comme en 1880. *"Le dessin documentaire - qui peut aussi servir l'artiste - est par excellence, le moyen d'information du savant. Il est un exercice d'observation sincère, qui exige la plus grande fidélité au modèle, où la justesse et la précision ne doivent pas être sacrifiées à l'expression d'un effet, même plaisant. Le dessin est une école de probité". (-20- a)*

L'évolution des épreuves au concours de recrutement des professeurs de dessin et arts plastiques sera à cet égard significative : jusqu'en 1952 "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". (...) "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". (-21- p. 26,27)

Jusqu'aux années 70, le souci de justifier la discipline sera récurrent et il sera recherché ailleurs que dans sa spécificité "artistique".

III.3.6 Coupure avec le champ artistique

Force est de constater que les bouleversements apportés par la modernité dans le champ artistique, et ce depuis le XIX^{ème} siècle, n'ont pas eu pour l'enseignement artistique l'impact qu'ont pu avoir la montée des

sciences humaines. La coupure avec le champ artistique contemporain est totale et il faudra attendre les années 70 pour voir l'écart se combler.

La raison de cette rupture peut être en partie expliquée par la profonde remise en question que l'art opère depuis un siècle, sur lui-même, sur ses codes et ses valeurs, ainsi que le souligne M. CHANTEUX : "rappelons que depuis la seconde moitié du 19^{ème} siècle, il n'y a plus consensus sur la production artistique contemporaine. L'enseignement artistique jusqu'à présent ne permettait pas d'intégrer d'autres références que celles déjà culturellement non seulement acceptées mais reconnues ; c'est à dire que l'enseignement mettait essentiellement au contact d'oeuvres du passé et le plus souvent par l'intermédiaire du livre ou de l'image". (-22-)

III.4 RECRUTEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

III.4.1 Situation issue du XIX^{ème} siècle

Depuis la création en 1880 des concours du premier et du second degré, les espoirs et les efforts des enseignants portent surtout sur la reconnaissance institutionnelle de leur nouveau corps à parité avec les autres disciplines. Dès 1889 E. GUILLAUME lui-même avait proposé, mais sans succès, des aménagements susceptibles d'aboutir à une licence et à une agrégation ce qui aurait, de son point de vue, permis aux agrégés d'enseigner dans les Écoles des Beaux-Arts régionales.

Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin

Ce concours, créé en 1880, comprenait trois types d'examens :

- un pour le primaire : le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin dans les Écoles normales et dans les Écoles primaires supérieures.

- deux pour le secondaire : le premier Degré et le Degré supérieur du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin dans les Lycées et Collèges.

Le recrutement n'exigeait pas le baccalauréat et aucune préparation n'était prévue : "Des sessions normales de préparation furent bien mises à l'essai à Paris, pour tous les candidats et candidates de 1882 à 1888 mais furent abandonnées à cette dernière date parce que jugées trop coûteuses pour l'État". (-6- a)

En 1909, la teneur des épreuves est modifiée afin d'adapter l'examen de recrutement aux exigences des nouveaux programmes. Alors que le 1^{er} degré et le degré supérieur ne comportaient pas d'épreuve écrite ni d'épreuve de composition décorative sont ajoutées, aux épreuves du premier degré :

- une rédaction sur l'enseignement du dessin et une épreuve de composition décorative,

aux épreuves du second degré :

- une rédaction d'histoire de l'art et une composition décorative d'un niveau supérieur à celle du premier degré

Ce recrutement restera à peu près inchangé jusqu'en 1952 et sans lieu de formation approprié : "les professeurs de dessin ne sont préparés spécialement ni aux examens de recrutement ni à l'enseignement. Les élèves des écoles des Beaux-Arts peuvent passer les certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin mais aucune préparation spécifique n'est assurée par ces écoles. Il est néanmoins nécessaire de les fréquenter pour les parties communes au professorat et à la formation artistique. Pour les questions qui ne sont pas étudiées aux Beaux-Arts, il est nécessaire de découvrir les lieux où sont donnés les cours. En 1942, il faut suivre les cours de perspective à l'école des arts décoratifs, les cours de décoration aux cours du soir de la Ville de

Paris, les cours d'anatomie aux Beaux-Arts, etc. Par ailleurs, il existe les "officines à professorat", préparation privée". (-4-)

III.4.2 Aspirations des enseignants

Depuis le premier congrès international des professeurs de dessin de 1900 alternent, de la part des enseignants, réclamations, projets et mises au point des demandes afin de faire évoluer cette situation. Ils revendiquent successivement : des lieux de formation, la création de chaires spéciales à l'université, des stages pédagogiques, la création d'un 1^{er} degré de 4 certificats de spécialité préparé dans des classes de lycée qui serait accompagné de l'ouverture de 1^{ères} supérieures d'art à l'instar des Khagnes et des Taupes et, pour certains, l'obligation d'être bachelier. (-6- a)

Après la rupture de la deuxième guerre mondiale, les vœux sont repris sur le consensus suivant :

- Le baccalauréat à la base des concours de recrutement
- Stages pédagogiques pour les futurs professeurs de dessin
- Réforme des concours.

Cela débouche en octobre 1947 sur l'ouverture, au Lycée Claude Bernard à Paris, "d'une classe supérieure, similaire aux classes de mathématiques supérieures ou lettres supérieures mais préparant aux concours d'entrée des écoles d'art. Les professeurs de cette classe constatent que la plupart de leurs élèves se destinent au professorat de dessin des lycées et collèges. La classe supérieure du Lycée Claude Bernard se transforme en classe préparatoire au professorat de dessin". (-4-)

III.4.3 Création du Diplôme de Dessin et Arts plastiques en 1952

Le décret du 20 octobre et l'arrêté du 23 octobre 1952 instituent le Diplôme de Dessin et d'Arts Plastiques (D.D.A.P.) constitué de quatre certificats :

- certificat de Dessin
- certificat de Composition décorative
- certificat d'Histoire de l'Art
- certificat de Sciences annexes

"Les élèves titulaires du baccalauréat complet peuvent être admis sur concours à l'échelon national dans les classes préparatoires au professorat de dessin du Lycée Claude Bernard. Ils y préparent en trois ans les quatre certificats du Diplôme de Dessin et d'Arts plastiques. Pourvus de ce diplôme, délivré à Paris à l'échelon national et suivant leur classement, ils sont répartis dans les centres pédagogiques régionaux où en même temps qu'ils effectuent leur STAGE, ils doivent rédiger une MONOGRAPHIE sur un sujet de leur choix, monographie qui entre en ligne de compte dans le jugement porté sur eux au cours des épreuves pratiques qui sanctionnent la fin de leur stage". (-6-a)

Il aura fallu 47 ans (1900-1947) pour obtenir une préparation officielle aux concours et autant pour que le Baccalauréat en soit la condition première. Quant à la licence et à l'agrégation souhaitées depuis 1889, la voie parallèle prise par le recrutement n'y donne pas accès. Toutefois, en conférant le grade de certifié à ses titulaires "cette structure révèle déjà la volonté latente de trouver des analogies avec le système universitaire à certificats, pour "ennoblir" le statut des enseignants et faire un pas vers l'obtention d'une agrégation, revendication ancienne mais constamment renouvelée de la profession". (-21- p. 26)

Le corps des enseignants représenté par le syndicat des professeurs de dessin (présidé en 1936 par L. MACHARD), qui devient en 1946 la Société des Professeurs de Dessin, aura été à la fois l'artisan de cette structuration et un frein à sa constitution, dans la mesure où l'exigence du baccalauréat à la base du concours ne ralliait pas certains enseignants qui y voyaient l'exclusion de nombre d'entre eux.

Le nouveau concours, intitulé "*Diplôme de Dessin et Arts Plastiques*", annonce symboliquement la mutation à venir en introduisant une nouvelle identité disciplinaire : les "*arts plastiques*". "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". (-21- p. 26)

IV. ANNÉES CHARNIÈRES

Pendant la période qui succède à la guerre, les facteurs annonciateurs du changement se résument donc dans les faits par la création d'un corps d'enseignants distinct de celui des Beaux-Arts (1947) et par la mise en exergue du terme "*arts plastiques*" dans l'intitulé du niveau diplôme. De plus, est instauré en 1941 l'épreuve facultative de dessin au baccalauréat.

IV.1 RÉFORME DE 1959

IV.1.1 Modifications des structures

La réforme générale de 1959 porte l'obligation scolaire à 16 ans et modifie la structure en cherchant à adapter les phases d'enseignement aux aptitudes et aux possibilités des élèves ; les différents types d'enseignement sont maintenus mais regroupés.

- En 1959, le premier cycle est réparti en cycle d'observation (6^{ème}, 5^{ème}) et d'orientation (4^{ème}, 3^{ème}), ce dernier comportant deux branches : l'enseignement court donné en Collège d'Enseignement Général (C.E.G.) et l'enseignement général long donné en lycée. Un autre cycle dit *de transition*, "*assure aux élèves plus tournés vers le concret que vers l'abstrait une formation générale de caractère primaire*". En 1963 sont institués les Collèges d'Enseignement Secondaire (C.E.S.) qui groupent dans une même unité administrative tous ces types d'enseignement : classique, moderne des Lycées, moderne des C.E.G., classes de transition et classes terminales pratiques.

- Pour le second cycle, à côté de l'enseignement professionnel, l'enseignement général conduit à quatre baccalauréats : A (littéraire), C (scientifique), B (sciences économiques), D (sciences de la nature).

L'enseignement du dessin est fixé (depuis 1941) à une heure hebdomadaire dans le premier cycle. En 1964, il reste obligatoire de la sixième à la troisième, et devient facultatif (1 ou 2 heures suivant les sections) en seconde et dans les classes supérieures.

IV.1.2 Programmes et orientations

Les nouveaux programmes de 1963, portent toujours l'intitulé "*dessin*" même s'il est aussi question dans les instructions de "*dessin et arts plastiques*" ; ils comportent pour chaque niveau, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, cinq parties :

- exercice d'observation
- recherche et dessin documentaire
- acquisitions de connaissances
- exercice de mémoire
- exercice d'imagination et de création.

Pour le premier cycle ces programmes seront maintenus jusqu'en 1977.

Pour l'option facultative du deuxième cycle les programmes sont ceux de 1943, (rappelons qu'ils seront maintenus jusqu'en 1981) ; toutefois, en 1968, la création de l'option A7, donnera lieu à un programme adapté.

Les instructions du 14 décembre 1964, de plus de vingt pages, présentent le dessin comme contribution à la culture générale et à l'éducation artistique : *"Ainsi le dessin et les arts plastiques ne peuvent-ils être séparés des autres disciplines qui, toutes, nécessitent les mêmes opérations générales de l'esprit"*. (-20- d)

Le professeur est invité à la fois à éduquer - au sens social, voire moral et intellectuel du terme - et à présenter un enseignement cadré et programmé, tout en sollicitant l'imagination et la sensibilité des élèves :

"S'il convient de faire un constant appel à la sensibilité de l'élève et de l'éduquer par des exercices judicieusement variés, il ne faut pas négliger de faire sa part à l'intelligence et de suivre un programme logique dont les difficultés sont graduées et les notions bien enchaînées". (-20- d)

Selon ce qui a été dit au paragraphe III.3.5, la tendance à la rationalisation d'une discipline qui cherche sa légitimation du côté des sciences et des codes du langage oriente les contenus vers l'approche des codes plastiques : couleur, forme, volume, proportion, décoration, composition etc., ou de technique d'exécution. Dans le même souci d'intégration, *"imitation"* et *"illustration"*, points forts des programmes antérieurs, cèdent le pas à *"expression"* mais aussi à *"création"* et une divergence timide par rapport aux modèles académiques est perceptible. *"Le programme de dessin, inspiré autrefois par celui des écoles d'art, ne comportait presque exclusivement que l'étude des moulages. Le souvenir des exercices interminables et fastidieux imposés aux élèves a créé contre le plâtre, l'absence de tout commentaire susceptible de rendre le modèle intelligible et attrayant, les exigences excessives qui contraignaient l'élève à une exécution mécanique et impersonnelle ont été la cause de cette disgrâce générale"*. (-21- p. 54)

Il est également question de la prise en compte d'une certaine *"dimension artistique"* : *"Lorsque les études préparatoires de l'artiste pourront être mises sous les yeux des élèves on s'efforcera de montrer grâce à elles, ce qu'est la création artistique"*.

La couleur

En ce qui concerne la couleur, les instructions de 1964 précisent qu'elle doit être abordée dès la 6^{ème}. La couleur sert deux projets : *"la traduction réaliste"* faisant référence aux Hollandais qui *"ont excellé"* dans ce domaine, et *"la décoration"*. *"Ces deux tendances opposées ne sont du reste pas absolument inconciliables et de grands coloristes ont en partie, réussi à suggérer la réalité dans leurs symphonies colorées"*. (-20- c)

Comme pour les autres domaines, l'approche de la couleur est abordée suivant un principe de codification et de rationalisation : *"Les explications théoriques au moyen du cercle chromatique, bien que d'une portée assez limitée, sont cependant indispensables et doivent être complétées par des exercices portant sur les mélanges, les échantillonnages de couleurs, les gammes de tons, de gris colorés et de nuances. Ces exercices, destinés à éclairer utilement toutes les recherches dans lesquelles ils trouveront leur application, ont aussi pour mérite, par les explications qu'ils nécessitent et les exemples qu'ils suscitent, de donner au vocabulaire spécial employé par le professeur, toutes les précisions nécessaires à la compréhension de principes régissant les compositions colorées. Les beaux exemples et la multiplication des exercices éduqueront par ailleurs l'oeil et affineront le goût"*. (-20- c)

IV.1.3 Sur le terrain, de nouvelles contraintes

Cette réforme, qui par la nouvelle structure témoigne sans doute d'une volonté de démocratisation, crée sur le terrain une situation extrêmement difficile en raison de l'augmentation des effectifs des classes engendrée par le prolongement de la scolarisation et par la vague démographique d'après guerre. Les enseignants se trouvent face à un nombre d'élèves pouvant atteindre les 800 par semaine.

Pour être gérable avec 40 élèves, le cours se joue dans la restriction, de l'espace, du matériel, des contenus. Les élèves sont en posture d'écriture, sur des tables individuelles, assignés à l'immobilité et travaillent à des

exercices programmés, sur de petits formats, avec des moyens essentiellement graphiques. À ce propos les instructions de 1964 précisent : *"Les formats d'exécution peuvent être très variables et ne sont aucunement limités, mais le peu de temps réservé au dessin par semaine et la place très restreinte dont dispose chaque élève (...) justifie que" le format maximum qui peut être utilisé dans ces conditions est celui de 1/4 de feuille "raisin" (1/4 de feuille = 24,5 X 32 cm). Le huitième ou le seizième de feuille pourront être adoptés pour les croquis perspectifs ou d'après modèle vivant et les études d'objets ou d'éléments naturels de petites dimensions (dominos, copeaux, plumes d'oiseau, coquillages, etc.)"*.

Le petit format est justifié par des raisons pédagogiques à cause du manque de recul visuel et parce que les élèves *"réussissent plus facilement les dessins à échelle réduit"* ; à cela un alibi : *"Les dessins de la plupart des maîtres, tels ceux de Dürer, Watteau ou Ingres ne sont-ils pas le plus souvent de dimensions réduites ?"* (-20-c)

IV.2 FACTEURS ANNONCIATEURS DU CHANGEMENT

Au cours des années soixante, un triple essor - dans le cadre des classes, du côté de la culture et du côté de l'art -, va considérablement modifier l'enseignement du dessin.

IV.2.1 Du côté de l'institution scolaire

La situation précédemment décrite s'allège, avec le décret du 2 juin 1960 qui permet le dédoublement des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} de plus 24 élèves, pour les séances de "travaux pratiques et de travaux dirigés". C'est l'occasion pour les enseignants de se livrer à des expérimentations influencées par l'intérêt porté aux recherches américaines sur la créativité, en particulier celles de GUILDFORD. Parallèlement, les théories et recherches sur l'intelligence, la cognition et la psychologie de l'art soutiennent ces initiatives.

La réduction des effectifs permet une autre gestion de l'espace de la classe : la diversité des matériaux, la gestualité, le travail sur de plus grands formats sont possibles et aboutissent à des productions qui se "donnent à voir".

IV.2.2 Du côté de la culture

En même temps, dans le champ artistique en France, des manifestations importantes stimulent la réflexion sur la relation enseignement de l'art et milieu artistique.

"L'implantation de la Biennale en 1959 au musée d'Art moderne de la Ville de Paris ouvre la voie à une intervention du musée sur le terrain de la reconnaissance immédiate de l'actualité. À partir de cette date, ce musée accueille plusieurs grandes expositions qui mettent en évidence les formes artistiques du moment (...). Dans l'ensemble, elle représente bien le renouvellement rapide des démarches artistiques dans les années soixante : en 1961, en montrant Arman et les nouveaux Réalistes, le pop art anglais et Hockney ; en 1963, avec soixante pays représentés, en montrant une moto emballée de Christo" (...) (-2- p. 268,269)

Ces faits sont liés à la création, le 8 janvier 1959, d'un ministère de la Culture, confié à André MALRAUX. La structure qui se met en place à ce moment ouvre une phase historique nouvelle dans l'action de l'État en direction des arts. Certaines mesures prises par ce nouveau ministère, pour faire reconnaître l'art contemporain, concernent directement le milieu scolaire, en particulier la commande d'oeuvres d'art destinées au décor des constructions scolaires et universitaires, très nombreuses en cette période (commande correspondant aux "1 %" institués en 1969).

IV.2.3 Dans le champ artistique

Nombreuses sont les manifestations, tout au long des années soixante, qui marquent "la fin de l'hégémonie de l'école de Paris, la recomposition d'un nouvel ordre culturel international, la confrontation des arts plastiques aux moyens modernes de la communication de masse (...) tel le "nouveau réalisme", dont la nouvelle réalité est surtout faite d'une forte couverture médiatique, de "manifestes", "d'événements" et "d'actions-spectacles". (-2- p. 268, 269)

À l'instar de ce qui se passe aux États Unis pendant les années cinquante, "c'est en France, dans la seconde moitié des années soixante que l'on a commencé à enregistrer un changement notable dans la disposition de la société vis à vis de l'art moderne. Personne n'a oublié les longues files d'attente devant l'entrée de la rétrospective Picasso qui occupa le Grand et le Petit Palais en 1966 (...). Cette même année 1966, c'est à un autre artiste, non pas seulement saccageur de la figure mais iconoclaste déclaré, et donc, d'une certaine façon, encore plus "révolutionnaire" que Picasso, que la Tate Gallery de Londres consacrait une rétrospective : Marcel Duchamp". (-23- p. 8)

IV.3 1968, RUPTURE : DU DESSIN AUX ARTS PLASTIQUES

IV.3.1 Colloque d'Amiens

À l'occasion du colloque "*pour une école nouvelle*", organisé à Amiens par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, une commission consacrée à l'éducation artistique et culturelle dans la formation de l'individu se réunit en mars 1968 ; elle réclame "*une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université*" et la création d'une faculté des arts où seraient formés les enseignants spécialisés. Les thèmes fédérateurs

de la réflexion sont, avec la créativité, le "*développement de la personne*" - titre de l'ouvrage de Carl ROGERS, DUNOD 1966 - et "l'éducation par l'art", idée reprise du titre de Herbert READ "*Éducation through art*" 1943.

La contestation du système éducatif se poursuit à la faveur de la remise en question générale de mai 1968 et un "*Comité pour la réforme de l'enseignement artistique*" est constitué.

IV.3.2 Création de l'option A7 en lycée

Les retombées institutionnelles sont immédiates : le 24 septembre 1968 est créée une option "*arts plastiques et architecture*" en section A - littéraire - du second cycle (désignée par A7 puis A3) ; elle prendra effet à la rentrée 1969. "*Les trois heures consacrées à cette option dans les classes de Seconde, Première et Terminale auront pour objet une formation artistique générale, la pratique d'un métier d'art étant réservé aux écoles des beaux-arts et des arts décoratifs ainsi qu'aux lycées d'arts appliqués*".

programme

Le programme "*devra conduire, par l'analyse visuelle des oeuvres, à une connaissance intime des arts plastiques et de l'architecture. On devra insister tout particulièrement sur la terminologie, les techniques et les méthodes*". (Texte préliminaire aux programmes "*arts plastiques et architecture*" du 24 septembre 1968). Les programmes, présentés en une vingtaine de lignes pour les trois niveaux, sont très succincts. Ils se composent pour chaque niveau de deux parties :

- *connaissance historique de l'architecture et des arts plastiques* : il s'agit d'une "*présentation*" des oeuvres, formes et tendances de l'art ; ne sont mentionnés ni les périodes, ni des oeuvres, ni des artistes concernés.

- *exercices pratiques* : comportant les rubriques "*dessin*" et "*composition*".

IV.3.3 Création des U.E.R. d'arts plastiques

En ce qui concerne la formation des enseignants, les événements se précipitent :

- en septembre 1968, une formation parallèle à celle du Lycée Claude Bernard s'amorce à l'Institut d'Art et d'Archéologie de Paris ; dès la fin de l'année, 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.). Le cursus est au départ calqué sur les études littéraires : D.U.E.L. puis D.E.U.G. option art en premier cycle, licence et maîtrise en deuxième cycle ;

- en janvier 1969, création d'un département Art, à la nouvelle université de Vincennes Paris VIII ;

- en novembre 1969, ouverture d'une U.E.R. d'arts plastiques à l'Université Paris 1 ;

- en 1972 le premier C.A.P.E.S.-J entérine le passage du dessin aux arts plastiques. Pendant quatre ans, les deux formations, celle de l'université et celle de Claude Bernard vont se côtoyer jusqu'à la fermeture de cette dernière en 1973 ;

- la formation universitaire se développe en province avec l'ouverture de nouvelles U.E.R. d'arts plastiques : Rennes 1971, Strasbourg 1972, Bordeaux 1974 ;

- en 1976, création de l'Agrégation externe d'arts plastiques qui confirme la discipline dans son statut de discipline d'enseignement.

IV.4 1970-1977, ANNÉES D'EFFERVESCENCE

IV.4.1 Formation universitaire

Les U.E.R. d'arts plastiques élaborent une formation originale par rapport aux structures existantes : Claude Bernard, Beaux-Arts, instituts d'art... Elles s'ouvrent aux sciences humaines, notamment à la linguistique et à la sémiologie. "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". (- 21- p. 27)

Les choix de formation des U.E.R. d'arts plastiques, répondant à la prise en compte de la création artistique contemporaine, abandonnent les rubriques des Beaux-Arts : peinture, sculpture, architecture.... La démarche artistique contemporaine, le caractère "didactique" de l'art et la relation pratique/théorie modèlent l'enseignement donné ; à l'instar des mouvements "conceptuels", le discours prend de l'importance.

Ces particularités ne seront pas sans infléchir l'identité de l'enseignement des arts plastiques en collège et en lycée.

IV.4.2 Réactions sur le terrain

La conjoncture impulse l'effervescence de la discipline : bouillonnement des idées lié à l'héritage des événements de 1968 et favorisé par l'acquisition du niveau universitaire de la formation ; parallèlement, maintien des conditions de travail optimales en collège avec le dédoublement

des effectifs en 6^{ème} et 5^{ème} et en lycée, avec le développement des sections A7.

Sur le terrain, table rase est faite des références modélisantes. Les enseignants, soutenus par le nouvel Inspecteur général, Jean-Michel COLIGNON, nommé en 1970, poursuivent leurs expérimentations autour de la créativité et de la "non-directivité" (cf. SNYDERS. "Où vont les pédagogies non-directives" P.U.F 73).

Dans les années soixante, "L'idée que l'enseignant peut échanger sa maîtrise de diffuseur de connaissances, de prescripteur de normes pour un pouvoir de construction d'événements éducatifs était déjà présente. On rattachait en particulier à la personne de Carl ROGERS, psychothérapeute américain, et au nom de pratique non directive, cette inversion de la fonction enseignante". (-24- p. 30)

Quant à la créativité, les recherches américaines et leurs théoriciens (GUILDFORD, TORRANCE ...) sont portées à la connaissance des enseignants par des ouvrages de vulgarisation, en particulier par celui d'Alain BEAUDOT qui présente ces recherches de 1950 à 1973 (cf. "la créativité, recherches américaines". DUNOD 1973). Pendant les années 1970, de nombreux ouvrages de niveaux divers, dont beaucoup relatent des expérimentations de terrain, sont publiés en France sur ce sujet.

IV.4.3 Enseignement et actualité de l'art se rapprochent

Parallèlement, la nécessité d'un rapprochement entre enseignement artistique et actualité de l'art se renforce au gré des événements artistiques comme la grande exposition bilan, 72, douze ans d'art contemporain en France, organisée au grand Palais selon le vœu du Président de la République Georges POMPIDOU. "Sans doute, et sans qu'on en ait pris conscience immédiatement, les mentalités avaient commencé à bouger, un peu moins de quinze ans auparavant, lorsque le Général De GAULLE avait nommé André

MALRAUX ministre d'État chargé des Affaires Culturelles (...). La constitution de ce ministère dont la France est précurseur, signifiait qu'en FRANCE, la culture, devenue affaire d'État, était l'affaire de tous. Bien que plus ou moins réussie, l'expérience des maisons de la culture aida à répandre cette idée, et même à répandre l'idée que c'était la culture vivante qui était l'affaire de tous. C'est là une impression d'autant plus nouvelle que, comme l'a démontré P. DAIX, le mot "culture", en français, introduit immédiatement les notions de "patrimoine" et de "continuité". (-23- p. 10, 11)

Cependant, à la veille de la réforme des collèges (réforme de R. Haby), la réflexion théorique sur le travail effectué par les enseignants dans leurs classes n'a pas eu le temps de s'élaborer ; c'est la nouvelle structure, avec ses contraintes, qui va de fait imposer cette démarche.

Dores et déjà, ce rapprochement entre art et enseignement se traduit sur le terrain par des pratiques qui cherchent à les articuler. Prenant appui sur les mouvements artistiques les plus récents - dont l'art minimal - des expériences sont menées qui posent les jalons d'une situation d'enseignement nouvelle formalisée par la suite par G. Pelissier sous le nom de *proposition minimale*

V 1977-1983. STRUCTURATION DE LA DISCIPLINE

V.1 RÉFORME HABY, "LE COLLEGE UNIQUE"

V.1.1 Collège unique

Dans la mouvance de l'après 68 et avec un souci de démocratisation, les "filiales ségrégatives" du collège sont supprimées, l'hétérogénéité des classes est amorcée.

A coté de cela, une nouvelle gestion des effectifs aboutit à la suppression des dédoublements en 6ème et 5ème. Ainsi, pour la première fois au niveau du collège, les enseignants sont tous confrontés, et ce indépendamment de leur statut, au même type de classe de profil hétérogène.

Dans le cadre de son projet de modernisation du système éducatif le ministre de l'Éducation nationale, René HABY, veut attribuer au Collège les finalités antérieurement dévolues à l'école primaire : *"Depuis près d'un siècle, l'école primaire a assumé la mission de donner à tous les jeunes Français une même culture de base, c'est à dire une somme de connaissances et d'aptitudes immédiatement utilisables, susceptibles par ailleurs de constituer un support solide pour toute formation ultérieure. Cet objectif doit désormais s'appliquer également à la formation secondaire donnée au long des années de collège et qu'exige l'évolution de notre société". (-27-)*. Partant de la notion d'"utilité immédiate" et visant l'adaptation des élèves à leur monde quotidien en évolution, ces finalités supposent la définition d'une culture commune : *"À partir du moment où la réforme prévoit l'unification des structures administratives et pédagogiques des collèges, le problème majeur est de déterminer ce contenu du savoir commun qui sera désormais donné, dans le cadre de la scolarité obligatoire, à tous les jeunes français". (-26-)*

V.1.2 Objectifs disciplinaires soumis à des objectifs transversaux

Dans le respect des principes définis ci-dessus les disciplines s'organisent à partir des mêmes objectifs autour desquels elles définissent leurs contenus. *"La sensibilité aux différentes formes du beau, littéraire, artistique ou quotidien, la compréhension de l'environnement technologique qui caractérise nos sociétés industrielles, la maîtrise enfin des divers langages, oral, écrit ou audiovisuel : telles sont les dispositions qu'à travers un ensemble cohérent de disciplines l'enseignement des collèges se propose de faire acquérir par nos élèves". (-27-)* Cette organisation est sous-tendue par le double thème du quotidien et de l'environnement ; il traverse tous les champs, notamment la trilogie écrit-oral-image et il concerne tous les registres y compris la sensibilité, généralement attribuée aux disciplines artistiques.

Quotidien et environnement sont les références qui motivent le souci de faire face aux conséquences de la croissance des moyens technologiques, les médias audiovisuels par exemple. Pour les arts plastiques cela signifie un élargissement de leur champ en direction de l'image et de la communication visuel.

V.1.3 Maîtrise de la communication comme nouvel objectif

À la demande du ministre, trois groupes de réflexion sont chargés de redéfinir les objectifs de l'éducation ; la commission chargée de l'éducation artistique est présidée par Jean-Marie DAUDRIX, directeur de la discothèque de France. En mai 1976, les conclusions de cette commission sont adressées aux enseignants, dans le Courrier de l'Éducation, sous le titre *"apprendre à regarder et à écouter comme on apprend à lire"* : *"Puisque l'État à charge de l'éducation (obligatoire) des jeunes, il faut aujourd'hui apprendre à regarder les images, à écouter les sons, comme on apprend à lire les imprimés, sous peine d'être accusé de conditionner les esclaves de l'audiovisuel envahissant. Ainsi, par réflexe de défense, donc par nécessité, on retrouve les objectifs fondamentaux d'une éducation artistique globale (...). Mais peut-on enseigner l'art ? Sans aucun doute. L'art n'est pas un pur mystère : toute oeuvre d'art est le produit de multiples codifications (historiques, techniques, scientifiques, idéologiques...) qui*

sont repérables et analysables. Il y a donc une pédagogie de l'art : elle consiste à construire méthodiquement le chemin rationnel qui mène vers l'irrationnel de l'émotion esthétique". (-26-)

"Les personnalités consultées ont unanimement condamné toute forme d'encyclopédisme et recommandé une plus large ouverture des écoles, des collèges et des lycées sur l'actualité quotidienne et les problèmes de monde contemporain". (-26-)

V.1.4 "L'éducation artistique"

En collège, les disciplines artistiques font l'objet d'un regroupement : éducation musicale et arts plastiques sont réunis sous un même intitulé "éducation artistique" dans les nouveaux programmes de 6ème, 5ème parus en 1977 et de 4ème, 3ème parus en 1978. Les objectifs et les instructions de l'éducation artistique sont communs aux deux disciplines.

Elles font aussi l'objet d'un élargissement : "La nécessité de conférer à cette culture commune un caractère global a conduit à élargir ou à enrichir certaines des disciplines traditionnelles de l'enseignement secondaire (...). Toujours fondée sur les deux disciplines de base (musique, arts plastiques), l'éducation artistique pourra s'intéresser également à des sujets d'études débordant sur l'architecture et l'urbanisme, la chorégraphie ou l'art dramatique, la photographie ou le cinéma". (-27-). De fait, "des compléments aux arts plastiques", -architecture et urbanisme, et artisanat d'art-, viennent compléter les trois rubriques des nouveaux programmes d'arts plastiques : *investigation du visible, expression plastique, culture artistique*.

- *L'investigation du visible*, afin de faire prendre conscience des phénomènes visuels par un contact direct avec la réalité immédiate ; c'est aussi apprendre à lire les images pour "en saisir le sens et les intentions et adopter à leur égard une attitude active et critique" ;

- *L'expression plastique*, "doit répondre au besoin de l'adolescent d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire".

- La culture artistique, vise à "rechercher la signification profonde, la dimension cachée" des oeuvres, et à "s'interroger sur les problèmes de la création" tout en saisissant le contexte culturel, historique et artistique des oeuvres.

La couleur

la place de la couleur dans les programmes rend compte de la priorité accordée aux objectifs généraux :

- En 6ème, 5ème, il en est question dans la rubrique "moyens plastiques" du programme en ces termes : "la couleur sera abordée par l'enfant toutes les fois qu'il en éprouvera le besoin, mais avec précaution, dès qu'il sera question d'harmonies colorées afin d'éviter qu'elles ne soient rapidement transformées en recettes. Toutes les explications dispensées feront apparaître le côté subjectif du problème, relatif aux conventions variant dans le temps et dans l'espace. Selon la forme de l'exercice on choisira les exemples dans les oeuvres, ce qui donnera l'occasion de présenter le côté rationnel. L'attention de l'enfant sera attirée sur l'utilisation actuelle de la couleur, en dehors du monde des arts : les codes internationaux, les panneaux de signalisation de toutes sortes, l'utilisation industrielle, les colorations d'architectures, les intérieurs d'usine, etc. ".

- En 4ème et 3ème, la couleur est mentionnée dans la rubrique "expression plastique" à propos de "mise en oeuvre et agencement des éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) en fonction de leur valeur significative et symbolique".

V.1.5 Structure et programme du lycée

La réforme touche aussi le second cycle avec de nouveaux programmes qui remplacent, pour les arts plastiques, ceux de dessin de 1943.

En 1981, le second cycle est sanctionné par six baccalauréats : A1, A2, A3, B, S et E. L'option obligatoire "enseignement artistique", suivie au choix en arts plastiques ou éducation musicale en section littéraire A3 est portée à 4

heures de la seconde à la terminale. L'option facultative, toutes sections confondues, est de 2 heures.

Présentés en une quinzaine de pages, programmes, objectifs et méthode concernent les deux options à la fois. À la suite du collège, la discipline s'inscrit dans des *"objectifs généraux"*. Elle se donne en particulier pour objectif *"d'investir le terrain favorable qu'elle offre, par nature, au développement de la créativité, afin de privilégier, dans une optique interdisciplinaire, l'exercice de la pensée divergente, requise par un monde en rapide mutation"*.

Programmes

Ils comportent, comme en 4^{ème} et 3^{ème}, trois parties : *l'investigation du visible, expression plastique et connaissance des arts*. *"L'accent sera mis plus particulièrement en Seconde sur l'entraînement à la créativité, en première sur les rapports des arts et de la société, en terminale sur l'approfondissement des processus d'instauration et d'expressions"*.

A l'instar du premier cycle, référence au quotidien et référence à l'art ont la même importance ; il s'agit d'apprendre aux élèves *"à se situer par rapport aux réalités quotidiennes et concrètes de leur environnement visuel dans l'appréhension globale du monde sensible, et par rapport à la création artistique"*.

Les axes du collège sont repris, l'éducation plastique tend au développement de :

- la créativité visant à *"susciter la fluidité et la mobilité de la pensée et de tendre à l'originalité des productions"* ;
- la sensibilité ;
- l'expression, *"en tant que démarche de production s'effectuant à travers des moyens plastiques"* liée à l'expression et à la communication.

- la connaissance, *"en tant que moyen propre à faciliter la saisie du champ plastique, à enrichir l'expression et à sous-tendre l'analyse critique"*. À partir d'un nombre limité d'oeuvres (non désignées), il s'agit de tisser des liens entre divers champs historique, artistique (littérature, musique...), sociologique.... Dans le programme de terminale, il est précisé en quelques lignes que le domaine abordé *"couvrira la période allant de Cézanne à nos jours, sans toutefois négliger les filiations et articulations avec les époques antérieures"*. Pour la première fois, le XX^{ème} siècle est désigné comme objet d'étude.

Un principe est avancé : La relation théorie/pratique *"Les activités, individuelles ou collectives, qui seront proposées serviront de support à la dialectique entre pensée et actions ; ceci dans une double articulation :*

- *interférence conceptuelle de la connaissance des arts et de la pratique plastique ;*
- *liaison active, dans la production de l'élève, entre le travail pratique et la réflexion théorique, celle-ci impliquant l'acquisition de connaissances et l'interrogation critique"*.

V.1.6 Reconnaissance de l'avancée de la nouvelle discipline

À côté du champ très large que constitue *"l'investigation du visible"* *"l'expression plastique"* et *"la culture artistique"*, les programmes insistent sur l'articulation théorie/pratique qui fait écho aux orientations nouvelles de la formation donnée dans les U.E.R. d'arts plastiques. *"L'approche théorique prendra progressivement une plus grande part. Mais il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'élargisse de la pratique, ni de pratique qui ne s'enrichisse de la théorie. Aussi, l'une et l'autre s'articuleront-elles étroitement pour offrir un champ d'expérience cohérent, vivant et fertile, où action et réflexion interféreront constamment"* (rubrique "méthodes" du programme de 4^{ème}, 3^{ème}).

D'autre part, certains signes dans les textes traduisent la volonté de l'institution de prendre acte de l'évolution de la discipline sur le terrain : développement de la personnalité de l'élève, sensibilité, créativité et

divergence en second cycle, formation par l'art et formation à l'art sont les mots clés des instructions. *"L'éducation artistique doit être à la fois une formation par l'art et une formation à l'art : formation par l'art, dans la mesure où l'objectif à atteindre concerne les composantes mêmes de la personnalité de l'élève et notamment sa sensibilité, sa créativité ; formation à l'art puisque la possibilité d'un contact enrichissant avec les grandes oeuvres que le génie humain a produites(...) fait partie du bagage culturel que l'éducation transmet d'une génération à l'autre". (-28-)*

Cependant, les restrictions imposées par la structure qui accompagnent ces textes limitent considérablement l'étendue et l'ambition de ces instructions

V.1.7 Réactions sur le terrain

Suppression des dédoublements, effectifs de plus de 500 élèves, hétérogénéité des classes, démotivation et contestation du côté des professeurs aussi bien que du côté des élèves, ramenés aux conditions de travail antérieures à 1960, les enseignants sont devant une impasse. "Ce profond bouleversement sans aucune préparation a laissé enseignants et parents dans le désarroi le plus complet ! De cette époque date la multiplicité des travaux et réflexions sur une possible gestion de l'hétérogénéité, innovations pédagogiques permettant une réelle acquisition pour chacun des élèves". (-29-)

L'émancipation de la discipline, marquée par l'ouverture à d'autres champs (sémiologie, philosophie, esthétique, sociologie de l'art, etc.), le renouvellement des approches éducatives (psycho-cognition, psychologie de l'enfant, recherche sur les processus de création etc.) et les expériences de terrain, rendent la poussée théorique malgré tout irréversible. Cette conjoncture va provoquer un effort de capitalisation des expériences antérieures ou en cours, effort soutenu par la reconnaissance institutionnelle et aussi par l'arrivée sur le terrain de jeunes enseignants formés à l'université et encadrés dans leur formation pratique par certains des aînés concernés par

les recherches en cours, notamment dans l'académie de Paris. "Le "grand Paris", réunissait dans un même C.P.R. les académies de Paris, Créteil, Versailles.(...) Le nombre des stagiaires dans les C.P.R. de province était réduit. Paris capitalisait non seulement les stagiaires mais aussi culturellement les manifestations artistiques, à un moment où n'existait pas encore le puissant réseau culturel qui s'est construit depuis". (G. Péliissier, 1995, "Etat des pratiques d'enseignement" in *Didactique des arts plastiques, Actes du stage national*, Paris.)

V.2 ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET NAISSANCE D'UNE DIDACTIQUE

V.2.1 Apparition sur le terrain de situations d'enseignement nouvelles

De nouveaux dispositifs didactiques - cours en proposition, situation d'autonomie puis d'atelier - vont se structurer à partir de et pendant cette période. Ils émanent de la conjoncture sur le terrain ("proposition minimale", situation d'autonomie) et des mesures institutionnelles (l'atelier).

"Proposition minimale" :

Liée à l'art contemporain, la proposition minimale est issue de dispositifs exploratoires apparus dès avant 1968 en Collège. Les recherches dont elle émane sont conçues en rupture avec les habitudes d'un enseignement traditionnel aboutissant, en une année, à un nombre réduit d'exercices d'application bidimensionnels rigoureusement programmés ne dépassant que rarement le format quart raisin. Il s'agit de renverser cet enseignement impositif, dont le schéma - exposé explicatif, consignes d'exécution, guidage de la réalisation, production attendue - est devenu

inadéquat, en une forme de cours interrogative qui permette d'articuler la pratique et la réflexion.

Le dispositif didactique de la "proposition minimale", est sous-tendu par une réflexion sur l'actualisation des contenus, le rapport au temps, la finalité de la production, la place et la part faite à l'enseignant et à l'élève, à leurs discours et paroles respectives. Il vise une stratégie d'économie des moyens : les éléments de la situation d'enseignement, notamment le temps, la parole et la place de l'enseignant, sont pensés en terme de "réduction" au sens minimaliste du "less is more" de Mies van der Rohe.

Les difficultés rencontrées sur le terrain conduiront la "proposition minimale" à s'élaborer comme réponse provocante au fonctionnement contraignant imposé par l'institution : classes hétérogènes et élèves inégalement motivés, effectifs lourds, espace scolaire inadapté, faiblesse des moyens, morcellement du temps en heures hebdomadaires.

Situation d'autonomie :

La situation d'autonomie s'inscrit dans la suite de l'expérience de "la proposition" : "Précédant la mise en place officielle en 1980 d'une expérimentation de situation d'enseignement en autonomie, dès 1972 les arts plastiques ont mené l'expérience d'un enseignement "propositionnel". Dans le cours en proposition, le professeur met les élèves au travail en posant une incitation stimulante. Dans ce type de cours, la production des élèves est alors pensée possible sans détour préalable d'écoute du discours explicatif professoral. La situation en autonomie prend place dans cette logique d'idées. Elle aussi redéfinit la mise en scène des savoirs et la gestion des contenus. Cependant elle se spécifie aussi bien par rapport à la non directivité que par rapport au cours en proposition". (-25- ; cf. le rapport de recherche "Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^{ème} ; pratiques et effets", I.N.R.P. 1990).

Articulée à des références philosophiques kantienne et répondant au contexte social (rejet du système scolaire par les élèves), la situation

d'autonomie définit une identité particulière de la discipline dans sa relation au champ pédagogique et à celui de l'art. Elle est accueillie positivement par l'institution qui favorisera son expérimentation de 1981 à 1985. (cf. "Arts plastiques au collège ; enseignement en situation d'autonomie" ; C.R.D.P. de LYON, 1987).

Prémisses de l'atelier

Dès 1975 apparaît la possibilité de mettre en place des "activités facultatives qui concourent à l'action éducative".

Il est question "d'atelier", à l'occasion d'un discours que R. HABY adresse aux enseignants concernant : "l'utilisation du reliquat disponible en heures 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 6^{ème} un certain nombre d'heures complémentaires consacrées à tel ou tel atelier artistique utilisant les possibilités libérées par l'organisation nouvelle". (2.5.77 Sèvres ; Termes souligné par nous).

La notion ne se clarifiera que lentement car il sera encore question, en 1977 de "séances de travaux pratiques et de création concrète" - chorale, orchestre, atelier de dessin, de sculpture, de vannerie, de sérigraphie, de photo, de cinéma, etc. (arrêté du 17 mars 1977) - puis d'"ateliers de travaux pratiques en vue d'offrir des possibilités importantes d'approfondissement des techniques et d'expression de la créativité". (Circulaire du 29 avril 1977).

"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". (-30- p. 98).

V.2.2 Naissance d'une recherche en didactique des arts plastiques

"Ces années (...) ont vu un remarquable développement de la discipline, comme un éclatement (de la même manière qu'on peut parler d'éclatement des codes à partir de Cézanne). Ce fait, qui s'est produit dans le prolongement du colloque d'Amiens avec le thème de l'ouverture de l'école, a posé un problème ultérieur dans la mesure où sont apparues toutes sortes de pratiques d'enseignement extrêmement diversifiées, produisant une grande richesse, mais finalement ne faisant pas corps et offrant une image très incertaine de la discipline. C'était une époque de mise en pièces et de mise à plat de tout, par souci de renouvellement, notamment de ce qui apparaissait trop pesant, trop dogmatique et trop systématique, issu de l'académisme avec ses normes. C'était un moment salubre mais qu'on ne peut suspendre éternellement. Et le constat et la réflexion que j'ai été conduit à faire, c'est que, tout en conservant cette richesse exploratoire, il fallait commencer tout de même à donner corps à la discipline. Sinon nous risquions de rester morcelés, sans identité. C'est pour cela qu'il a fallu se pencher sur cette question de la didactique des arts plastiques". (G. PELISSIER -8-).

Cela se concrétise à la faveur des travaux menés à l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.), sous la responsabilité de Louis LEGRAND. En 1981, s'ajoute aux autres disciplines un groupe de recherche en didactique des arts plastiques. Le contexte est celui de la rénovation des collèges lancée par le nouveau ministre, Alain SAVARY, qui demande à Louis LEGRAND des propositions pour ce projet. Les premiers travaux en "didactique des arts plastiques" se centrent donc sur le collège.

Partant de l'avance d'autres disciplines, l'interrogation première porte sur la validité d'un système didactique pour une discipline artistique. Quels objets, quels outils, quels résultats de la didactique sont transférables aux arts plastiques ? Qu'en est-il par exemple des notions d'échec et de réussite ? De quelle nature sont les savoirs qui s'y jouent et qui peuvent être enseignés ? Et plus fondamentalement : comment s'opère la transposition didactique d'un champ tel que l'art ?

En effet, l'affirmation que l'"enseignement ne peut se passer des oeuvres" est désormais posée mais "peut-on enseigner l'art" ? Cette question déjà ancienne (cf. la déclaration de Gustave COURBET en 1861 -31-) se retrouve dans les années 80 sous l'éclairage nouveau de la didactique, obligeant à réfléchir et à approfondir la relation art/enseignement/éducation . Quels sont les enjeux d'une discipline se référant à la création artistique dans le cadre d'une formation générale ? Quels peuvent être ses apports pour des élèves dont l'orientation ne sera qu'exceptionnellement artistique ?

Partant de ces questions, les premiers objectifs fixés, seront de capitaliser les innovations disciplinaires, de formaliser le travail des enseignants sur le terrain et de clarifier les représentations sur l'enseignement artistique ainsi que de définir des finalités et des contenus prenant en compte le champ artistique contemporain. (cf. -24 et -25-)

VI. ANNÉES 80, ACTUALISATION DE LA DISCIPLINE

VI.1 RÉNOVATION DES COLLEGES

La “Rénovation des collèges” est entreprise après un constat pessimiste sur les conséquences de la réforme de René Haby : *“La situation de l'enseignement au niveau des collèges est très préoccupante quatre ans après la mise en place de la réforme prévue par la loi de 1975. Le principe de l'hétérogénéité des classes, appliqué sans être assorti d'une authentique politique d'aide pédagogique aux élèves en difficulté et d'une formation adaptée des enseignants a progressivement été vidé de son contenu”*. (Lettre de A. SAVARY à L. LEGRAND, 13 novembre 1981).

VI.1.1 Commission LEGRAND, orientations générale

Les orientations générales retenues pour le collège s'appuient sur les travaux de la commission LEGRAND et sur le rapport de 1982 qui s'en suit. Quatre objectifs généraux sont définis :

- permettre à tous les élèves, au terme du collège, de faire des choix ouverts pour leur formation et leur vie professionnelle ultérieure ;
- adapter les collèges aux changements rapides qui caractérisent nos sociétés ;
- accorder plus de responsabilités aux différents acteurs de l'éducation ;
- donner aux enseignants les moyens de mieux assurer leur tâche.

VI.1 2 Choix pour les enseignements artistiques

Un certain nombre d'orientations concrètes concernent directement la discipline ; certaines seront déterminantes pour son évolution : *“Pour ce qui concerne l'équilibre des matières enseignées, il est proposé deux choses nouvelles par rapport à la situation actuelle ; augmenter en premier lieu la place qui est faite aux enseignements artistiques et aux activités sportives ; pour ce qui est des enseignements artistiques cette proposition est cohérente avec la volonté du gouvernement, souvent affirmée, et qui donne lieu depuis déjà plusieurs mois à une collaboration de l'Éducation nationale avec le ministère de la Culture”* Et ensuite : *“Je m'engage en outre, dès maintenant, à poursuivre l'effort déjà entrepris pour l'agrégation et le CAPES et à prendre des mesures significatives pour développer les chorales et les ensembles instrumentaux, créer des ateliers d'arts plastiques, intensifier la formation continue des enseignants et ouvrir plus largement les établissements scolaires aux intervenants dans des conditions que je définirai”*. (A. SAVARY 1.2.83, texte souligné par nous)

Ces projets engagent l'avenir des enseignements artistiques pour les années 80 et au delà. Les mesures concernent, comme prévu :

- Le cursus universitaire : *“La licence et la maîtrise d'arts plastiques, la licence et la maîtrise de musique ont fait l'objet d'une remise à jour laissant à la pratique artistique une place plus importante et insistant sur l'articulation de cette pratique à des approches réflexives et théoriques”* (-32- p. 192) ;
- Les concours de recrutement avec en 1987, la création du CAPES interne et en 1989 la création de l'agrégation interne d'arts plastiques ;
- La création de la Mission d'Action et de Formation des Personnels de l'Education Nationale (M.A.F.P.E.N.).
- L'ouverture en direction de partenaires extérieurs avec la création en 1982 de la Mission des Enseignements Artistiques (M. A. E.).

- Les programmes qui sont renouvelés en 1985 pour le primaire et le premier cycle et en 1987 pour le second cycle. Ils manifestent une cohérence avec les changements intervenus dans la formation des enseignants (cf. -36-).

VI.2 PARTENARIAT AVEC LES INSTANCES CULTURELLES

VI.2.1 Genèse

Un retour sur la chronologie d'un certain nombre de faits montre que la place donnée à des actions débordant la stricte notion d'enseignement et visant les disciplines présentant un aspect culturel s'est amorcée dès les années 60 et n'a cessé de progresser pour déboucher en 1982 sur la création de la M. A. E.. On peut rappeler notamment :

1963 : l'inauguration des premiers foyers socio-éducatifs,

1969 : l'instauration du tiers temps pédagogique consacré aux disciplines d'éveil et sportives dans les écoles maternelles et primaires,

1971 : la création d'un programme culture et milieu scolaire au sein du fond d'intervention culturelle,

1973 : la possibilité des 10 %, dans le second degré : 10 % de l'horaire scolaire est consacré à des activités éducatives au libre choix des enseignants et des élèves,

1974 : l'ouverture des classes à horaires aménagés. Elles permettent aux élèves de l'école élémentaire et du collège (très rarement de lycée) de pratiquer musique ou danse dans le cadre de leur scolarité, l'établissement scolaire, le conservatoire ou l'école de musique ayant passé entre eux une

convention. Les horaires de certaines disciplines sont réduits mais le programme doit être suivi complètement,

1975 : la possibilité de mettre en place en collège des "activités facultatives qui concourent à l'action éducative",

1976 : une circulaire sur la prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et artistiques,

1977 : - la création de la Mission d'Action Culturelle en milieu scolaire (mission Luc),

- l'apparition du terme "*atelier*" et la possibilité de mettre en place des "activités optionnelles" sous la forme de "*séances de travaux pratiques et de création*" puis création des "*ateliers de travaux pratiques*", visant un "approfondissement des techniques et d'expression de la créativité",

1979 : la création des Projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), qui permettent de regrouper des activités autour d'un thème ou d'une démarche pédagogique, dans ou hors temps scolaire.

A partir des années 80 les faits se précipitent et les actions, qui se multiplient, sont nettement orientées vers le domaine culturel :

1981 : les premiers projets d'action éducative (P. A. E.). Ils offrent un élargissement des objectifs des P.A.C.T.E.S. avec un accroissement des moyens. Les P. A. E. sont circonscrits dans le temps et sont consacrés à un thème de travail bien défini. Ils seront intégrés par la suite au projet d'établissement,

1982 : l'ouverture des classes du patrimoine. Les deux ministères de l'Education nationale et de la Culture cofinancent le programme académique d'action culturelle dans les secteurs de la danse et de la musique.

VI.2.2 Obligation, rénovation, diversification et ouverture

L'année 1983 inaugure une aire de partenariat entre les deux ministères, Culture et Education nationale. Dans le courant de l'année scolaire 1982/83 les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture ouvrent un chantier commun dont les travaux débouchent sur un protocole d'accord fixant les orientations retenues.

Dans une communication conjointe, du 9 Mars 1993, les protagonistes déclarent qu'ils *"sont convenus de développer une politique commune comportant à la fois des mesures prises par chacun dans son propre domaine de responsabilité et des actions conjointes. Cette politique a pour but de répondre aux problèmes actuels des enseignements artistiques, pour enrayer enfin leur dégradation puis de jeter les bases d'une éducation artistique diversifiée dans ses disciplines, élargie dans ses techniques, largement ouverte à une collaboration entre le secteur éducatif et le secteur culturel"*. L'Education nationale se donne les mêmes objectifs mais reconnaît la priorité de sa mission qui est de pourvoir aux enseignements existants : *"Travaillant en relation constante avec le ministère de la Culture et en application d'un protocole d'accord signé en 1983, le ministère de l'Éducation nationale s'est fixé quatre grands objectifs en se proposant : d'assurer les enseignements artistiques, partout où ils sont obligatoires ; de les rénover ; de les diversifier ; de les ouvrir sur l'environnement culturel"*. (-32- p. 189).

Pour assurer ce partenariat, le ministère de l'Education nationale se dote de la Mission des Enseignements Artistiques. La M.A.E. *"est un dispositif de conseil et d'impulsion à vocation "horizontale". À ce titre, elle doit s'efforcer d'établir une cohérence pédagogique dans les actions conduites par les directions en matière d'enseignements artistiques. Par ailleurs elle est chargée de la relation avec les partenaires extérieurs et notamment avec le ministère de la culture"* (-32- p. 186).

Des quatre objectifs retenus pour les enseignements artistiques, obligation, rénovation, diversification et ouverture, les trois derniers vont se réaliser dans de nouvelles opérations dont la plupart impliquent effectivement les instances culturelles. On peut citer en 1985 :

- l'installation des classes culturelles : d'une durée d'une semaine, ces classes transplantées concernent principalement le patrimoine et l'éducation artistique,

- l'opération "Entrez les artistes": il s'agit de résidences (professionnelle) d'artistes dans les établissements scolaires, action pilotée par l'association Savoir au Présent,

- la création d'une option cinéma et audiovisuel, conduisant au Bac A3.

Mais l'initiative la plus importante de la M.A.E., prise avec la Direction des Collèges, est le lancement en 1983 des 200 premiers ateliers d'arts plastiques en collège.

VI .2. 3 Création des ateliers d'arts plastiques

Ces premiers ateliers sont proposés à ceux des professeurs de collège qui, chaque année, depuis que la circulaire ministérielle de 1977 en avait tracé la perspective, en formulaient la demande. La dotation est de trois heures à inscrire dans l'horaire des élèves de quatrième et de troisième. Dans un premier temps, le contenu et les pratiques de cette nouvelle situation d'enseignement sont laissés à l'initiative des enseignants. C'est seulement deux ans plus tard, dans les programmes du collège, que seront précisés le statut et le profil didactique de cette nouvelle situation d'enseignement : *"L'atelier d'arts plastiques, ouvert à des élèves volontaires de quatrième et de troisième en plus de leur horaire obligatoire, se caractérise par un type de relation différent entre professeur et élèves. Lieu d'enseignement, il répond pleinement aux objectifs de l'éducation plastique ; mais bénéficiant d'un autre horaire et d'espaces différents, il rend possible un contact élargi avec le monde des arts, la réalisation de projets d'une certaine envergure, la diversification des pratiques"*. La nouvelle structure est, on le voit, le lieu propice à la réalisation des objectifs annoncés de rénovation, d'ouverture et de diversification.

A la rentrée scolaire 1985, les ateliers font l'objet d'une spécification et d'un appel au partenariat : à côté des arts plastiques et de la musique, 10 ateliers d'audiovisuel, 35 ateliers de photographie et 25 ateliers d'architecture pourront bénéficier d'un *"intervenant extérieur"* grâce à une collaboration avec les ministères de la Culture pour la photographie et de l'Urbanisme et du Logement (C.A.U.E.) pour l'architecture. Il s'agit d'un spécialiste du domaine concerné, artiste ou professionnel, qui apporte sa participation sur la base d'un projet commun avec l'enseignant.

Cette évolution annonce l'élargissement à venir, lorsqu'en 1987, les ateliers s'étendant à de multiples domaines, deviendront ateliers de *pratiques artistiques*

VI. 3 PROGRAMMES DU COLLEGE ET DU LYCEE, 1985/1987

De nouveaux programmes de collège et de lycée renforcent l'orientation réflexive prise par la discipline arts plastiques : donner du sens, mettre en relation pratique et théorie et faire référence au champ artistique contemporain sont désormais les corrélats de l'expression et de la pratique plastique. Les changements portent plus sur les contenus que sur les structures.

VI. 3. 1 Structure

Collège

En 1985 toutes les disciplines enseignées au collège sont concernées par les nouveaux programmes qui sont, pour la première fois, rédigés à l'intention d'un large public : enseignants, élèves, parents et institutions diverses. Ce document s'inscrit sous le double postulat de l'initiative accrue de l'enseignant et de la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves : la pédagogie différenciée s'institutionnalise.

Les "Orientations et Objectifs" généraux de ces nouveaux programmes soulignent que *"Toutes les disciplines sont fondamentales et concourent à la formation. Elles permettent d'atteindre, outre leurs objectifs propres, les trois objectifs généraux retenus comme prioritaires ; le collège doit développer la pensée logique ; apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image ; donner l'habitude du travail personnel."*

Pour chaque discipline, des *"compléments disciplinaires"*, destinés aux enseignants, apportent des précisions sur les enjeux et les modalités d'enseignement. En arts plastiques, ces compléments parus en 1987 (uniquement pour le cycle 6ème et 5ème) renforcent les tendances amorcées dans les programmes rédigés deux ans plus tôt.

Lycée

Au lycée l'enseignement artistique est présent sous trois formes :

- dans le cadre de la section littéraire A3 à dominante art, l'option lourde comporte désormais quatre choix : aux arts plastiques et à l'éducation musicale viennent s'ajouter "théâtre et expression dramatique" et "cinéma-audiovisuel". La durée hebdomadaire est de quatre heures dès la seconde.

- en option complémentaire, validée par une épreuve au baccalauréat, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale sont proposés à raison de deux heures hebdomadaires, toutes sections confondues.

- en atelier, dont l'enseignement n'est pas validé au baccalauréat, deux nouvelles disciplines optionnelles, *théâtre-expression dramatique* et *cinéma-audiovisuel*, sont désormais proposées en plus de la musique et des arts plastiques.

L'articulation *pratique/théorie* tend à être remplacée par la relation *pratique/culture artistique* qui est soulignée par la structure : *"Pour l'option spécialisée de seconde, l'horaire de quatre heures est à répartir également entre théorie et pratique"* (présentation seconde, 1986) ; *"Dans le découpage horaire de l'option obligatoire, l'enseignement sera partagé par moitié entre les travaux pratiques et la culture"*

artistique en assurant une cohérence d'ensemble(...) La culture artistique ne fera pas obligatoirement l'objet d'une étude bénéficiant d'un horaire particulier mais sera développée en permanence à la fois par les références utilisées et à la faveur des analyses critiques" (méthode, 1ère et terminale, 1988).

Comme en collège, l'éducation "par l'art" est préconisée : "Au niveau du second cycle se situe la phase essentielle d'une éducation par l'art qui permet à l'élève d'acquérir une culture variée, d'affiner sa perception et son jugement esthétique, de mieux saisir le monde et son environnement dans leurs différents aspects". Le développement de la créativité, de la sensibilité et de l'expression, présenté précédemment comme une finalité en soi (cf. V.1.7), devient l'outil de la pratique plastique, de la communication et de l'analyse des références artistiques elles-mêmes finalisées par l'acquisition de comportements réflexifs, actifs et responsables :

"Les arts plastiques au lycée doivent permettre à l'élève d'atteindre les objectifs suivants:

1) *Avoir une attitude active et critique par rapport à son environnement ; être capable d'analyser les éléments d'un ensemble et d'en saisir les relations, de mettre en relation des ensembles différents, d'élaborer des propositions nouvelles ;*

2) *Etre capable de communiquer et de signifier visuellement : pouvoir répondre à un problème posé, communiquer ses intentions, pouvoir signifier par le choix des supports, par la maîtrise d'une ou de plusieurs techniques, par l'organisation de l'espace ;*

3) *Savoir analyser une oeuvre d'art : repérer les constituants, identifier les techniques, mettre à jour les codes et connaître le contexte permettant de la situer dans son époque afin d'en dégager les significations."* (B.O. spécial N°1 du 5/2/ 1987) .

Pour ce qui est de l'étendue du programme de culture artistique il porte, en seconde, sur un nombre limité d'oeuvres d'art de toutes natures et de tous temps ; en première, il prend en compte la période allant de l'art classique à l'impressionnisme, les procédés de gravure et d'impression du XVIème au XIXème et la naissance et le développement de la photographie au XIXème. En terminale, il couvre le XXème siècle, de l'"éclatement des codes picturaux" du début du siècle aux courants récents : *pop art, nouveau réalisme,*

nouvelle figuration, hyperréalisme, minimalisme et doit "permettre aux élèves de se situer dans leur époque par une étude de la création artistique contemporaine, à comprendre de Cézanne à nos jours".

VI. 3. 2 Orientations des programmes du collège et du lycée

Les programmes d'arts plastiques du collège et du lycée reconduisent le découpage, instauré en 1978, en trois volets "*naturellement liés dans la pratique*" qui sont : *l'appréhension du monde visible, l'expression plastique* et *la culture artistique*. Par rapport aux textes précédents, le contenu de ces rubriques va dans le sens d'un renforcement des dimensions disciplinaires, plastique et artistique. Les modifications portent surtout sur la place et la fonction des références artistiques, de la créativité et de l'image. Pour ces deux derniers points cela se justifie en partie par l'évolution des orientations ministérielles qui invitent toutes les disciplines à prendre en charge l'image et à développer la créativité. Alors qu'en 1977 ces deux domaines constituaient à la fois une nouveauté et des enjeux importants pour les arts plastiques, ils sont maintenant dévolus à tous les enseignements. Cela va inciter les arts plastiques à les utiliser autrement.

De la créativité à la connaissance : nouveau ordre didactique

La créativité reste, dans toutes les situations pédagogiques - cours, atelier, situation d'autonomie - "*indissociable de la pédagogie des arts plastiques*. Cependant, il convient de ne pas confondre créativité et création artistique. On n'attend plus maintenant des productions qu'elles soient conformes à un standard unique, mais on cherche à susciter et à prendre en compte la diversité des réponses possibles à une question ou à un problème posé (...) Cette démarche, qui aboutit à une pluralité de réponses, implique que le professeur s'attache à faire effectuer à l'ensemble du groupe une analyse critique qui vise à re-situer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé. C'est lors de

cette analyse que seront acquis un certain nombre de savoir faire et de connaissances inhérents au champ artistique". (- 36- compléments 6ème 5ème).

Problème posé, divergence et pluralité des réponses, analyse critique permettant l'introduction des savoirs de référence, sont les composantes d'une nouvelle situation d'enseignement qui inscrit le cours d'arts plastiques dans une structure interrogative. On peut relever dans ces caractéristiques une référence à l'héritage de l'enseignement propositionnel des années 70. La poursuite des expériences et le recul théorique acquis, notamment au cours des recherches en didactique, ont permis d'élaborer, à partir des stratégies novatrices de ces années-là (cf. V.II.1), hors du contexte difficile dans lequel elles ont pu naître, les formes d'un enseignement rénové. Cet enseignement dont une des applications sur le terrain est, à la fin des années 80, le "cours en proposition" acquiert manifestement sa reconnaissance dans les textes de 1985.

On retrouve dans le texte du lycée l'évocation de ce dispositif mais ce dernier est orienté de manière plus précise vers ses propres finalités : "les activités, quels qu'en soient les types, articulant action et réflexion, favoriseront la démarche autonome de l'individu et du groupe. A cette fin, la créativité comme méthode sera suscitée. Par l'approche ouverte des situations ou des problèmes proposés elle favorise d'une part la compréhension du phénomène artistique et d'autre part, par les opérations de confrontation, de synthèse, de choix, elle prépare à la décision motivée qui caractérise l'autonomie de l'adulte". (partie méthode, première/ terminale, texte surligné par nous)

Image et regard de plasticien

La lecture d'image garde, à partir de la quatrième et surtout au lycée, une place importante. Les dominantes sémiologique, sociologique ou critique qui la caractérisaient à la fin des années soixante dix sont dorénavant supplantées au profit de dimensions plus disciplinaires : "*L'approche et l'analyse des images porteront sur des aspects spécifiques à l'enseignement des arts plastiques : aspects sensibles, esthétiques, artistiques. Qu'il s'agisse de production ou de l'analyse d'images, le*

professeur veillera à l'aborder en tenant compte, en particulier, des points précédemment développés : éléments et relations plastiques, organisation de l'espace . Il habituera ainsi les élèves à porter un regard de plasticien sur leurs travaux" (-35- compléments 6ème/5ème, B.O. spécial 4 du 30/7/87)

Référence au champ artistique : se situer et approcher la démarche artistique par la pratique

En collège "*Le professeur doit veiller à s'appuyer, dans la mise en oeuvre de sa stratégie pédagogique, sur des références au champ artistique contemporain. A partir d'une question qu'il pose ou qu'un élève s'est posé, qu'elle soit d'ordre général ou particulier (support, couleur, démarche singulière d'un artiste), le professeur invitera les élèves à se situer dans le contexte de la création artistique, à la fois par leur production et par la réflexion sur cette production"* (-35-compléments collège). Cette idée est renforcée pour le lycée : "*par une analyse approfondie d'oeuvres représentatives, les élèves seront conduits à repérer les sources multiples de la création, à observer l'élaboration de systèmes formels et à suivre leurs transformations, ou leurs ruptures"* (programme de 1ère). En terminale l'élève "*a appris à situer sa production par rapport au champ artistique et à acquiescer des références dans l'art contemporain. L'expression plastique, à ce niveau de classe, implique une articulation entre les moyens, l'instrumentation et les références. C'est au prix de cette articulation que l'élève pourra approcher une démarche artistique"*(...). "*Les références que se constituera l'élève joueront le rôle de repères pour une meilleure connaissance du champ artistique et lui permettront de donner sens à son travail"* (terminale, expression plastique).

Elargissement du champ disciplinaire et recentrage de la discipline autour de "concepts plastiques".

Le quotidien et l'environnement restent des références prégnantes mais l'élargissement du champ disciplinaire s'accroît. La prise en compte du quotidien et de l'image sous toutes ses formes, l'observation et le travail sur les phénomènes visuels (lumière, espace, etc.) s'enrichissent de l'analyse et de la découverte de la "*création plastique (artistique, artisanale, industrielle, publicitaire)"*

(-36- programme du collège) et de l'appel plus marqué aux oeuvres. Dans le domaine artistique la référence à *l'architecture*, à *l'urbanisme*, à *la photographie*, au *cinéma* et aussi à d'autres domaines comme *la musique* ou *la danse* vont dans le sens de l'ouverture et de la diversification déjà préconisées. Cela confirme la volonté d'élargissement du champ disciplinaire manifestée en 77/78 par l'adjonction aux programmes de *"compléments aux arts plastiques sur l'architecture et urbanisme et l'artisanat d'art"*.

L'ouverture à d'autres domaines artistiques, l'élargissement des approches - sollicitation en collège de *"la relation entre le visible et d'autres champs : le sonore, le verbal, le conceptuel et l'affectif"* - la diversification des moyens d'expression - *"Les techniques modernes productrices de nouvelles images, sont à utiliser au même titre que le crayon, la gouache ou les collages."* - n'ont pas pour objectif l'éparpillement ou la multiplication des connaissances mais bien au contraire la recherche des liens et des relations qui leur donne du sens et qui les unit : *"l'investigation de domaines différents met en évidence l'existence de concepts plastiques communs à l'ensemble de ces domaines"*. (-36- compléments 6ème, 5ème)

Couleur

De ce point de vue, la place donnée à la couleur, qui a été ponctuellement un des fils conducteurs de l'analyse des différents programmes depuis le début de ce texte, illustre le paragraphe précédent. Elle ne fait pas l'objet d'une mention isolée dans les programmes : au collège elle est citée comme *"élément plastique"* parmi les autres, *structure*, *valeur*, *forme* ou *texture* et à côté des *matériaux* ou du *volume*. Elle est considérée dans sa relation avec les autres éléments et moyens plastiques selon des différences liées aux objectifs d'apprentissage de chaque cycle :

- en 6ème et en 5ème c'est pour *"favoriser le désir de créer par l'utilisation de tous les moyens disponibles (...)"* et de susciter la volonté d'expression comme réponse à des problèmes essentiellement plastiques et concernant des notions de valeurs, de couleur, d'organisation de l'espace (surface, volume), etc.", puis en 4è, 3è *"en fonction de leur signification"* ;

- en second cycle elle est abordée différemment en seconde et dans les classes supérieures. En seconde, comme au collège, elle apparaît avec les autres éléments plastiques : *"les acquisitions de savoirs et de savoir-faire portent notamment sur les éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) et leur mise en oeuvre adaptée aux supports, aux outils, aux matériaux, aux gestes ..."*. Tandis qu'en première et terminale, elle est abordée dans sa complexité : *"instabilité ou relativité de la couleur en fonction : de l'étendue, des contrastes, du support, de la distance, de la lumière"* (programme de première).

Poser des problèmes, donner du sens.

La mise en oeuvre et l'agencement des éléments plastiques doivent répondre à un *"problème plastique"* et tendre à dépasser la simple juxtaposition d'exercices au profit du travail sur la structure : *"L'intitulé 'éléments et relations plastiques' ne doit pas conduire les professeurs à adopter une méthode pédagogique qui consisterait systématiquement à faire étudier d'abord aux élèves des éléments séparés pour aboutir ensuite à une réalisation. Ce qui importe, pour la formation artistique des élèves, est de leur faire découvrir, par-delà le premier regard, la structure sous-jacente de l'oeuvre d'art ou de la production plastique observée- que cette dernière soit réalisée par eux-mêmes ou par d'autres. (...) L'analyse à laquelle on se livrera et les expérimentations qui seront conduites permettront aux élèves de comprendre - et donc d'apprendre- qu'un ensemble ou une forme est autre chose -ou quelque chose de plus - que la somme des parties"* (-36- compléments 6ème/5ème) .

En lycée c'est à partir de la pratique que les problèmes sont posés et réfléchis en vue d'un enseignement centré sur l'élève et finalisé par le développement de ses capacités de création *"le professeur crée des conditions de recherche, il pose un problème - à la fois précis et ouvert - ou formule une question. Cette situation offre à chacun la possibilité d'investir sur son propre projet et d'aboutir à une proposition plastique pertinente et personnalisée. ... Ce dispositif implique une pratique caractérisée par l'articulation de l'action et de la réflexion et favorise les qualités d'invention, essentielles à toute éducation artistique."* seconde, présentation ; texte surligné par nous).

VI. 4 BILAN DES NOUVELLES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

VI. 4. 1 Reconnaissance de l'avancée disciplinaire.

L'avancée disciplinaire est doublement prise en compte par l'institution. Comme nous venons de le montrer elle l'est du point de vue didactique dans les programmes - la place faite au champ artistique et à la pratique des élèves concourent à de nouvelles stratégies d'enseignement - mais aussi du point de vue des nouvelles structures, situations d'atelier et d'autonomie, qui sont officiellement désignées et soumises à cette même dynamique : *"ces instructions s'appliquent dans toutes les situations d'enseignement des arts plastiques. Les mêmes exigences prévalent lorsqu'il s'agit d'une classe fonctionnant en autonomie ou d'un atelier d'arts plastiques"*. (-36- Programmes du collège, 1985)

Cette nouvelle définition des arts plastiques est également soulignée dans les rapports des jurys des concours nationaux de recrutement des enseignants (agrégation et C.A.P.E.S.) ; le rôle formateur que vont jouer les concours nationaux en fait le baromètre sensible de l'avancée disciplinaire dont les rapports de jury ne manquent pas de rendre compte :

- *"C'est ainsi qu'ils (les enseignants) auront tout intérêt à vérifier leurs connaissances en histoire de l'art, et tout particulièrement concernant les problématiques de l'art contemporain auxquelles se réfère le plus aujourd'hui la pratique des arts plastiques dans la classe"* (C.A.P.E.S. interne 8.01.87) ;

- *"(...) "ce qu'enseignent les Arts plastiques, ce ne sont pas seulement des savoirs et des concepts, mais aussi des procédures (opérations) et des comportements, dans la mesure où les élèves sont incités, par les situations qui leurs sont proposées, à cultiver des démarches de type artistique"* (C.A.P.E.S. externe 1990) ;

- *"La fin des années 70 et les années 80 ont permis, à travers l'expérience acquise, de construire une didactique originale. L'épreuve de "leçon" des trois concours*

nationaux (agrégation externe et interne, C.A.P.E.S. interne) notamment met en évidence la réalité et la particularité didactique des arts plastiques". (37)

VI.4. 2 Enseignement des arts plastiques en atelier

Un premier bilan de cette nouvelle situation, portant sur l'année 1983-1984, est fait dans le cadre de l'I.N.R.P. Il montre une grande diversité des conditions de travail et des pratiques tant plastiques que pédagogiques ainsi que la place de l'atelier au regard du système scolaire. *"L'ouverture sur les productions artistiques contemporaines, ouverture amorcée dans le cadre de l'heure hebdomadaire, est renforcée, officialisée par les textes fondant les ateliers. La confrontation du scolaire à un autre champ social, ici celui de la production artistique, est propre à favoriser des réflexions et des pratiques nouvelles, aussi bien dans l'enseignement des arts plastiques que dans l'enseignement général"*. (-33-)

Cinq années de recul permettent de cerner la portée de ces questions sur le terrain : *"L'atelier est le lieu qui a déclenché chez les enseignants des attitudes innovantes accompagnées d'une réflexion. Il leur a permis de conscientiser leurs pratiques didactiques avec effet de retour sur les autres situations. La discipline y a gagné l'affirmation symbolique de sa place au collège, l'ouverture de son champ de référence vers l'art contemporain et la prise en compte comme contenus d'enseignement des comportements et attitudes relevant de démarches artistiques"*. (-25- p. 175)

Les nouvelles exigences telles que le projet et le partenariat - fortement conseillés - avec des intervenants extérieurs, ainsi que l'optionnalité, sont diversement reçues par les enseignants. Elles amènent des questions sur les modalités et les enjeux de ce que doit être un enseignement dans cette nouvelle situation. Le risque est celui d'une compréhension étroite du terme "atelier" qui ferait des technologies nouvelles - infographies, vidéo, etc. - un enseignement réduit à des savoir-faire techniques dans l'illusion que le remplacement des anciens "métiers" - auxquels renvoie le terme "atelier" (Cf. ci-dessous J. Cohen) - par des pratiques actuelles produit la rénovation. Risque aussi que le terme "pratique" se traduise par "activité" comme le craint

Jacques Cohen dans un article intitulé "l'atelier : de l'artisanat à l'art" : "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 ?" (J. Cohen -34- p. 110).

Face à ces alternatives, la réflexion didactique cherche à situer la spécificité d'un enseignement de l'art du côté de l'approche de la démarche de création de l'oeuvre dans sa dimension artistique. L'enjeu est d'opposer à une compréhension étroite des arts plastiques, qui serait celle d'un travail sur la forme élargi à un ensemble de domaines techniques différents, un concept transversal rendant compte des mêmes phénomènes, ceux de la démarche de création, indépendamment des supports d'expression.

VII. 1987/1996. ORIENTATIONS ET RÉFORME

VII.1 CONFIRMATION DES ORIENTATIONS

La création simultanée, en 1986, d'une "Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques", par le ministère de l'Education nationale et d'une délégation aux enseignements et aux formations, par le ministère de la culture annonce d'ores et déjà de nouvelles perspectives de partenariat.

En ce qui concerne l'Education nationale, le travail de la Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques dite Commission LANDOWSKI, du nom de son président, débouche sur un fait marquant : la promulgation d'une loi sur les enseignements artistiques.

VII.1.1 Loi pour les enseignements artistiques

Haut comité des enseignements artistiques

Le 29 Mars 1988 est installé le Haut comité des enseignements artistiques sous la vice-présidence de Marcel Landowski. Le comité est *“chargé de suivre la mise en oeuvre des mesures administratives et financières relatives au développement de ces disciplines”* (Message de M. Jacques Chirac Premier ministre, introduction du dossier d'installation). Il est composé de 25 membres dont huit (seulement) *“ayant des responsabilités dans le domaine de l'éducation”*.

1988, loi Landowski : l'éducation artistique n'est plus l'affaire du seul ministère de l'Education nationale

La loi 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques définit les grandes lignes d'une politique de développement des

enseignements artistiques. En fait elle confirme et fixe l'évolution des enseignements artistiques depuis la rénovation des collèges notamment en ce qui concerne le partenariat avec le secteur culturel.

- elle affirme que les enseignements artistiques sont une composante indispensable de la formation générale,

- elle assure à tous les jeunes, à l'école et au collège, une éducation artistique dans les disciplines fondamentales (arts plastiques et éducation musicale),

- elle élargit à d'autres disciplines grâce à un système d'options complémentaires (nouvelles options de la filière A3 lettres arts, ateliers de pratique artistique et classes culturelles),

- elle ouvre l'école aux réalités contemporaines dans les domaines artistiques et culturels, grâce à l'action culturelle en milieu scolaire (P. A. E.)

- elle confirme le principe d'élargissement du champ des disciplines artistiques enseignées dans et hors du système scolaire, dans le cadre d'un système d'options,

- elle manifeste une volonté déterminée de rapprochement avec le monde culturel, par le biais des intervenants extérieurs en milieu scolaire,

- elle confirme l'autorité des enseignants titulaires dans leur classe, et la qualité des intervenants qui devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique.

La loi entérine et élargit, pour l'éducation artistique en milieu scolaire, le partage des responsabilités avec d'autres instances dont la première est, depuis 1983, le ministère de la Culture. Elle pose le principe de l'intervention en milieu scolaire de personnalités manifestant une compétence professionnelle dans les domaines de la création et de l'expression artistique,

de l'histoire de l'art et de la conservation du patrimoine. La vocation culturelle des enseignements artistiques s'accroît.

VII.1.2 Manifestations de l'ouverture

Pendant cette période les mesures d'application de la loi se multiplient :

1987 : - élargissement des classes culturelles au second degré,

- première "semaine des arts" ; *"organisée au cours du dernier trimestre de l'année scolaire, la Semaine des Arts est l'occasion de mieux faire connaître et de valoriser la diversité de l'éducation artistique menée dans les écoles, les collèges et les lycées"* - (cf. B.O. du 25 février 1993) ; voir ci-dessous en VII.1.3.

1988/89 : - deux domaines déjà pratiqués en atelier deviennent disciplines à part entière avec l'ouverture en 88 de l'option cinéma-audiovisuel et en 89 de l'option théâtre-expression dramatique (cf. V.3.1.). Ce sont désormais, avec les arts plastiques et la musique, quatre disciplines qui sont proposées en second cycle et sanctionnées au Baccalauréat. Comme pour les ateliers, ces disciplines nouvelles sont dépendantes d'un partenariat culturel.

1989 : - lancement de l'opération "collège au cinéma" : le ministère de la culture diffuse à tarif réduit 25 films, dans les départements et les zones dépourvus de salles de cinéma.

- le développement du partenariat entre l'Education nationale et son environnement économique et social est réaffirmé dans loi d'orientation du 10 juillet 1989 dont il sera question plus loin.

Ateliers : diversification et création des *"ateliers de pratiques artistiques"*

Les nouveaux ateliers, dits de *"pratique artistique"*, concernent depuis 1987, l'infographie, les arts appliqués, le cinéma et audiovisuel, le théâtre et l'expression dramatique. En 1988, ils sont soumis à un cahier des charges qui en précise le fonctionnement et notamment les modalités de partenariat avec les intervenants extérieurs. Seuls les ateliers d'arts plastiques et de musique, qui sont sous la responsabilité des enseignants de la discipline, ne sont pas soumis au préalable d'une collaboration avec un intervenant extérieur.

1988 : ouverture des ateliers photographie et danse,

1990 : atelier cirque, écriture et patrimoine,

1992 : atelier paysage.

1991/93 Rapprochement Culture / Education nationale

1991 : communication commune des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture en conseil des ministres, sur les enseignements et pratiques artistiques en milieu scolaire, qui confirme et relance la collaboration entre les deux ministères.

1992 : - les deux ministères fusionnent

- création des plans locaux d'éducation artistique (P.E.L.A.) et mise en place à la rentrée des premiers jumelages. Le jumelage entre un établissement scolaire et un établissement culturel permet de développer les actions de partenariat comme atelier, P. A. E., exposition, conférence, chorale.... Le projet comporte une phase de formation des enseignants et des prolongements en dehors du temps scolaire.

1993 : - en mars, plan en faveur des enseignements artistiques. Dans le programme prévu par un plan qui *"scelle le lien entre éducation et culture"*, J. Lang entend tout d'abord assurer l'enseignement obligatoire, mais il propose surtout de multiplier les formations complémentaires ayant fait leurs preuves depuis une dizaine d'années : ateliers de pratiques artistiques (2600 à cette

date), classes culturelles, classes à horaire aménagé, jumelage entre établissements et institutions culturelles, actions financées en partenariat avec les collectivités locales, etc.

- Un nouvel enseignement fondé sur le partenariat donne lieu en 1993 à l'ouverture d'une cinquième option l'"Histoire des arts" en série littéraire du second cycle (B.O. n° 41 du 2/12/93).

Trois semaines avant l'échéance de son mandat, J. Lang envisage un alignement du service des professeurs d'arts plastiques qui est de 20 heures, avec celui des autres disciplines (18 heures). Ce projet sera jugé irréalisable par le ministère suivant, en raison d'une objection prononcée par le conseil d'état.

1993-1995, extension du partenariat

Lors du changement de gouvernement (deuxième "cohabitation"), en mars 1993, les deux ministères de la Culture et de l'Education nationale retrouvent leur indépendance mais les actions de collaboration se poursuivent et s'étendent à de nouveaux partenaires.

1993 : signature d'un protocole interministériel : *"Quatre ministres de l'Education nationale, de la culture et de la francophonie, de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la jeunesse et des sports, ont signé le 17 novembre un protocole d'accord relatif aux enseignements artistiques. Décidés à leur donner un "nouvel élan", les quatre "parrains" entendent, tout d'abord, faire appliquer la loi du 6 janvier 1988, votée sous la première cohabitation, afin d'assurer à chaque élève la formation obligatoire en arts plastiques et en musique au collège (une heure hebdomadaire pour chaque discipline)". (Le Monde, 21 novembre 1993). Cette collaboration amène, par l'opération sur les sites, un partenariat avec les régions. Un groupe de travail interministériel pour le développement de l'éducation artistique est chargé de sélectionner des départements-sites expérimentaux et de mettre en place des "plans de sites" pour développer l'éducation artistique aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps libre.*

1994 : - en juin sélection de 13 sites expérimentaux pour le développement de l'éducation artistique (Hautes-Alpes, Alpes-Maritimes, Aveyron, Côtes-d'Armor, Franche-Comté, Isère, Loiret, Lozère, Maine-et-Loire, Pyrénées-Atlantiques, Rhône, Seine et Marne, Somme), pour un coût de 250 francs par enfant. Près de 35000 d'entre eux sont concernés à la rentrée suivante (janvier 95). Cette initiative, pilotée par la mission ministérielle pour le développement de l'éducation artistique, résulte du protocole d'accord entre les quatre ministères cités ci-dessus ;

- "Rencontre avec l'oeuvre d'art", un établissement choisit une oeuvre d'art et en fait une étude approfondie sous ses divers aspects, y compris sociologique ou historique.

1995 : - le 28 mars, signature d'un nouveau protocole d'accord cette fois entre le ministère de l'Education nationale, l'Académie des inscriptions et Belles Lettres, l'Académie des Beaux Arts, l'Académie des Sciences Sociales et Politiques. Ce protocole est *"relatif à la création d'un Service des Actions Pédagogiques commun comparable à la cellule de communication pédagogique existant à l'Académie des sciences depuis 1993.*

La mission de ce service sera de jouer un rôle d'interface entre les savoirs que représentent ces compagnies et le monde enseignant, d'engager des actions permettant de faire partager les richesses des prestigieuses académies tant sur le plan des savoirs que des documents précieux qu'elles détiennent dans leurs archives ou les musées qu'elles gèrent. (...) le projet met en valeur l'interdisciplinarité, une des préoccupations majeures exprimée par François Bayrou dans le nouveau contrat pour l'école

VII. 1. 3 Semaine des arts

Action phare

Crée en 1987, la Semaine des arts est la vitrine de toutes ces actions. *"Organisée au cours du dernier trimestre de l'année scolaire (elle) est l'occasion de mieux*

faire connaître et de valoriser la diversité de l'éducation artistique menée dans les écoles, les collèges et les lycées". Les instructions qui ponctuent annuellement cette opération depuis sa création rendent compte de l'esprit et de l'évolution des actions entreprises.

1994, huit années de recul

La circulaire du 2/2/94 - B.O. du 17/2/94 fait un bilan : *"Huit années après sa création la Semaine des arts connaît un même succès (...). Concernant les trois niveaux, école, collèges, lycées, la Semaine des arts donnera lieu comme d'habitude, aux actions les plus diverses (...). ces actions viseront à faire connaître et à valoriser les diverses formes prises par l'éducation artistique : cours, classes culturelles, ateliers de pratiques artistiques, chorales et ensembles instrumentaux, options, dispositifs tels "collèges au cinéma", P. A. E. artistiques, etc.". Les nouvelles orientations, liées aux décisions récentes sont longuement développées : "L'année scolaire 1993-1994 est marquée, chacun le sait, par un certain nombre de décisions qui visent à conforter, dynamiser et ouvrir les enseignements et pratiques artistiques (...). La Semaine des arts doit être l'expression publique de cette relance. Elle permettra de faire mieux connaître et de valoriser les dernières évolutions du système éducatif(...) Il s'agira par exemple, du nouvel enseignement en "histoire des arts" expérimenté dans seize lycées et de la nouvelle option "arts, pratiques artistiques et histoire des arts" (...) Il pourra s'agir aussi du lancement récent de jumelages avec des établissements culturels, (...) l'accent sera mis sur des dispositifs tels que "rencontre avec l'oeuvre d'art" en collège, "rencontre autour des arts appliqués", en lycée professionnel, "lycée au cinéma", opération récente qui prolonge "collège au cinéma". Un effort particulier de valorisation sera entrepris en faveur des ateliers de "paysage", dernier domaine abordé dans un ensemble qui en compte douze et dont l'importance, en matière d'esthétique de l'environnement, notamment, n'a pas toujours été suffisamment perçue. (...) La Semaine des arts permettra à l'ensemble des partenaires de renforcer les liens existants, d'en imaginer de nouveaux, d'explorer toutes les formes de collaboration entre l'école, le secteur culturel, les collectivités territoriales. Elle donnera un sens nouveau au projet d'école et au projet d'établissement. Elle mettra en évidence l'intérêt primordial des conventions liant les établissements scolaires aux associations, fondations, entreprises et établissements culturels (centres d'art contemporain, bibliothèques, musées, théâtres, salles de cinéma "art et essai", écoles d'art, conservatoires, etc.)". (texte souligné par nous)*

1995, la Semaine des arts devient "Quinzaine des arts"

Elle est fixée conjointement par le recteur d'académie et le directeur régional des affaires culturelles : *"Cette opération fera apparaître les évolutions en cours de la politique artistique et culturelle menée en partenariat à tous les échelons déconcentrés : enseignements et activités complémentaires (classes culturelles ateliers de pratiques artistiques et culturelles, ensembles instrumentaux ...) jumelages, plans locaux d'éducation artistique, sites expérimentaux de développement de l'éducation artistique.*

Elle permettra d'illustrer les formes de coopération les plus exemplaires entre l'école, les institutions culturelles et les collectivités territoriales." (B.O. du 4/95).

1996, recentrage vers une plus grande cohérence.

Les directives du texte de 1996 dénoncent, implicitement, les faiblesses du ou des dispositifs qu'elles sont censées soutenir et promouvoir : actions éparées, effet de vitrine, absence de projet éducatif cohérent, caractère ponctuel des opérations. Ces directives elles-mêmes, se présentent en dehors de toute perspective éducative, comme l'énumération d'une liste d'objectifs hétérogènes sans finalité articulée.

"Dans les premier et second degrés :

(...)Vous veillerez en particulier à mettre en valeur les actions qui visent les objectifs suivants :

- intégrer l'éducation artistique dans un projet d'école ou dans une politique d'établissement reposant sur des choix durables et non sur des opérations ponctuelles sacrifiant aux effets de vitrine;

- faire de l'éducation artistique l'un des éléments de réussite de tous les élèves, de remise en confiance de ceux qui sont en grande difficulté, de réconciliation avec les études et avec le travail de ceux qui les rejettent et se réfugient parfois dans la violence ;

- développer la transversalité des approches pédagogiques ;

- étendre à des réseaux d'établissement le partenariat avec des structures culturelles, notamment lorsqu'ils sont situés en zones rurales éloignées des lieux de culture et en zones urbaines sensibles ;

- établir des relations dynamiques entre les sciences et les arts ;

- utiliser les nouvelles technologies au service de l'éducation artistique ;

- permettre aux jeunes d'apprécier la qualité de leur environnement culturel, en découvrant les ressources de proximité parfois méconnues, en particulier dans le domaine du patrimoine. Toutes les occasions seront saisies pour démontrer que la gamme complète des arts, sans oublier l'architecture, les arts appliqués et les métiers d'arts, concourt non seulement à l'épanouissement personnel, mais aussi à l'accès à la citoyenneté et à la conquête d'un art de vivre."

VII.2 REFORME DU SYSTEME EDUCATIF

Les difficultés chroniques à gérer l'hétérogénéité des élèves et à faire face à l'échec scolaire aggravées par l'accès d'un nombre croissant d'élèves au lycée et à l'université sont à l'origine des réformes du système éducatif qui touchent, pendant cette période, l'ensemble du système, de la maternelle à l'université. La loi d'orientation du 10 juillet 1989, votée par le parlement sous la tutelle de Lionel Jospin, détermine un projet global sur lequel les gouvernements successifs de gauche et de droite s'appuieront, dans une certaine continuité, pour engager puis mettre en place des réformes concernant les orientations, les structures et les programmes. Cette loi définit les grands axes de la politique éducative du pays. Deux objectifs sont prioritairement retenus : organiser le service public de l'Education nationale en partant des élèves et des étudiants et conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. L. Jospin commence par la réforme du lycée ; elle se poursuit sous le ministère de J. Lang et se termine avec F. Bayrou, après le changement de majorité politique de Mars 1993. La réforme du collège s'élabore pendant le mandat de ce dernier.

VII.2.1 Procédures de la réforme

Cadre et instances de réflexion

La procédure de la réforme passe par la création d'instances chargées de proposer de nouvelles structures et de nouveaux programmes. Dans l'ordre chronologique :

- Dès 1988, le ministre L. Jospin, engage une vaste réflexion sur les programmes et crée, pour chaque discipline, des commissions de spécialistes. Puis il nomme une Commission de réflexion chargée de la synthèse de ces propositions ; présidée par Pierre Bourdieu et François Cros, cet organisme a "pour mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs" (préambule de la commission Bourdieu Gros.).

- En 1989 une large consultation nationale invite tous les enseignants à répondre à un questionnaire intitulé *"quel enseignement pour demain ?"* ; cette consultation sera suivie de colloques régionaux.

- En 1990 Lionel Jospin instaure le Conseil National des Programmes (C.N.P.) qui a pour mission selon F. Mitterand *"d'éclairer l'évolution du système éducatif"* (Le Monde, 7 mars 90). Cette structure indépendante est composée de 22 personnalités issues du système éducatif et du monde économique. Placée auprès du ministre, elle a un rôle de conseil, d'expertise et de coordination de l'ensemble de la réforme.

- En 1991 sont formés des groupes techniques disciplinaires (G.T.D.) prévus par la loi d'orientation de 1989 : *"sur la base des orientations retenues par le ministre, des projets de programmes portant sur les contenus et les méthodes sont élaborés dans le cadre de groupes disciplinaires, interdisciplinaires ou par niveaux d'enseignement, comportant des représentants des divers ordres d'enseignement, mis en place après avis du Conseil national des programmes et placés auprès des directions compétentes(...)"*.

- En 1992 une Charte des programmes, rédigée par le Conseil national des programmes, en concertation avec les parties concernées, *"définit*

ce qui doivent être désormais les procédures et le cadre d'élaboration de tous les programmes relevant du ministère de l'Education nationale ".

- En 1993, Le nouveau ministère maintient ces structures et poursuit la réforme non sans avoir préalablement lancé une nouvelle concertation nationale qui débouche en 1994 sur le nouveau contrat pour l'école

Groupes Techniques Disciplinaires "Arts"

Les groupes techniques pour toutes les disciplines sont composés d'universitaires, d'enseignants de terrain, d'inspecteurs pédagogiques régionaux et d'inspecteurs généraux ; ils élaborent des textes en liaison avec le bureau des programmes de la direction des lycées et collèges et en concertation avec les partenaires, syndicats et associations.

- En 1991 les arts plastiques figurent dans un groupe technique disciplinaire intitulé "*Arts visuels*", à côté des groupes "*Arts musicaux et chorégraphiques*" et "*arts du spectacle*". L'intitulé "*Arts visuels*" ainsi que les premières propositions de février 1991 vont susciter de la part des enseignants d'arts plastiques de vives réactions ; cela d'autant plus qu'ils ne se sentent pas représentés par un groupe dont la minorité de ses membres a en charge, effectivement, l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire. Cette situation changera en 1994.

- En 1993 le dispositif d'élaboration des programmes est réorganisé ("*Organisation de la consultation pour les programmes de l'enseignement secondaire*" (B.O. n°18 du 15/12/94). Les groupes techniques disciplinaires sont recomposés ; toujours formés d'enseignants, de représentants des corps d'inspection territoriaux ainsi que d'universitaires, ils sont désormais co-présidés par un inspecteur général et un universitaire et soumis à la consultation des enseignants.

Le G.T.D. Arts se scinde en groupes de spécialités : *arts plastiques, danse, musique, théâtre, cinéma, arts appliqués et histoire des arts*. : les arts plastiques

sont dès lors représentés par ce nouveau découpage qui les distingue des autres disciplines artistiques.

1992 : Charte des programmes

La charte des programmes (B.O. N°8 du 2/2/92), prévoit de "*refondre l'ensemble des programmes de l'école primaire à la classe de terminale des lycées*" ; elle répond au "*souci d'introduire les cohérences nécessaires à la réalisation des finalités du système éducatif, telles qu'elles sont définies dans la loi d'orientation : mener 100% d'une classe d'âge à une qualification et, pour cela, centrer les démarches du système éducatif sur l'élève.(...) Elle repose sur l'idée que les programmes sont les outils qui traduisent en termes de contenus disciplinaires les objectifs généraux*". Elle introduit les principes de cohérence horizontale et verticale et, en même temps que la notion de champ disciplinaire, la notion de connexion entre les champs : "*Le programme de chaque discipline prend en compte le fait qu'aucune discipline n'existe de façon autonome mais que chacune s'inscrit dans un champ disciplinaire plus vaste*".

Le programme doit concilier :

- "*les étapes et le rythme du développement de l'élève*"

- "*une progression disciplinaire cohérente tout au long d'un cursus, qui couvre plus d'une année, avec le fait que certaines notions ou certains savoir-faire demandent, pour être assimilés, à être abordés à plusieurs reprises, dans des approches évidemment chaque fois différentes*"

- "*la cohérence verticale de la discipline avec la cohérence interdisciplinaire à un niveau ou dans un cycle donné*".

La mise en perspective et l'harmonisation des connaissances selon des axes différents concerne aussi la terminologie : "*La rédaction des programmes doit être l'occasion de clarifier entre les disciplines des différences dans l'utilisation de certains termes techniques et conduire soit à une unification de la terminologie fondée sur l'usage chaque fois que cela est possible, soit à une explication des différences de sens, chaque fois que l'unification de sens s'avère impossible*".

La charte distingue connaissance et compétence : *"Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir :*

- connaissances, c'est à dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline ; pour certains niveaux et certaines disciplines, il est important de définir aussi le type d'activités à pratiquer ;

- compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle et de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir."

Au delà des connaissances, la formation de l'élève est finalisée par l'acquisition d'attitudes et de comportements élevés: *"le programme ne doit pas être un empilement de connaissances" ; il "doit être pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage qui permettent de développer chez les élèves les attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût pour l'argumentation ...)"*

1994 : Nouveau contrat pour l'école

Faisant suite à la concertation nationale lancée par F. Bayrou dès le début de son mandat, Le nouveau contrat pour l'école (B.O. N°30 du 28/7/1994) définit de nouvelles priorités qui concernent tous les niveaux : *"Les mesures décidées après la concertation nationale ont pour objectif principal de lutter contre l'échec scolaire : repérer les difficultés de l'enfant dès le début de sa scolarisation et leur apporter une réponse précoce, juste et adaptée. Quatre clés ouvrent les portes de la réussite : la langue, la méthode, les activités extra-scolaires, l'adhésion de la famille à l'école".* L'autonomie des établissements et les partenaires de l'école prennent de l'importance : *"une nouvelle politique de gestion : faire confiance au terrain.(...) Toutes les décisions qui engagent l'avenir de l'Education nationale doivent être concertées avec les personnels et avec les partenaires".*

En lycée la réforme se poursuit ; le système des options se développe *"tous les lycéens doivent avoir la possibilité de bénéficier de toutes les options existantes"*. Quant au collège, il fait l'objet d'une réorganisation en trois cycles

VII.2.2 Rénovation des lycées (1992/1995)

Inscrite dans le cadre de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 cette rénovation répond aux difficultés à assumer l'afflux et l'hétérogénéité des élèves, la hiérarchie sélective des filières et à faire face à l'échec scolaire en seconde. Ces difficultés se traduisent, en 1990, par un mouvement étudiant qui *"a fait éclater au grand jour l'état d'extrême tension d'une institution laissée en jachère depuis 1969, date des dernières réformes importantes dans les lycées.(...) Dans la façon d'aborder ce dossier explosif, sur lequel tous ses prédécesseurs se sont cassé les dents, M. Lionel Jospin avait l'embarras du choix. Il a opté pour une stratégie inédite en commençant par les contenus d'enseignement. Alain Savary s'était surtout préoccupé des méthodes pédagogiques dans les lycées, Jean-Pierre Chevènement souhaitait diversifier les filières pour créer de nouveaux "pôles d'excellence", et René Monory avait tenté un allègement des horaires. François Mitterrand, pendant ce temps, ramait à contre-courant et il demandait, en 1985, aux professeurs du Collège de France, de lui adresser, sous la plume de Pierre Bourdieu, des "propositions pour l'enseignement de l'avenir" (in "La réforme au programme", article de Christine Garin, Le monde, 22 novembre 1990) .*

La réforme des lycées apporte des changements d'ordre structurel, pédagogique et disciplinaire.

- Au niveau structurel cela se traduit par une simplification des filières regroupées en trois voies : professionnelle, technologique et générale. Quelle que soit la voie, le cursus est divisé en deux temps :

. le cycle dit de *détermination* , en seconde, constitue un cycle commun et permet aux élèves de différer d'un an leur orientation,

. le cycle *terminal* (1ère et terminale) offre aux élèves le choix des séries et des dominantes modulées par les options.

La voie générale qui, concernant les arts plastiques, intéresse plus particulièrement notre propos, se divise en trois séries, L : littéraire, ES : économique et sociale et S : scientifique.

- Au niveau pédagogique la réforme vise un rééquilibrage des voies et des séries; elle prend en compte les problèmes d'hétérogénéité en instaurant des enseignements obligatoires modulables (les modules). Modules et options permettent un enseignement individualisé tant du point de vue du soutien scolaire que du cursus personnel.

- Au niveau disciplinaire cela se manifeste par la rédaction de nouveaux programmes et par des modifications de la validation des cursus.

Mise en place successivement en seconde, première et terminale aux rentrées scolaires 1992, 1993 et 1994, la rénovation des lycées donne lieu, pour les enseignements artistiques, à une suite d'aménagements de la structure qui en fin de compte changera peu dans sa forme. Par contre on observe une différenciation des deux enseignements optionnels, obligatoire et facultatif, avec pour ce dernier une parité des quatre disciplines concernées et un renforcement de *l'histoire des arts* qui, parallèlement, devient discipline à part entière en option obligatoire

Structure des enseignements artistiques au lycée ; cinq disciplines

Dans un premier temps le conseil national des programmes prévoit de répartir l'enseignement en deux blocs : le *programme général* et le *programme complémentaire*. Dans ce cas de figure, les enseignements artistiques seraient supprimés du *programme général*, c'est à dire des enseignements obligatoires, et maintenus sous forme de *module* du *programme complémentaire*, au même titre que la *"littérature européenne"* ou *"l'étude de l'environnement"* par exemple. Ce projet, difficile à respecter sur le terrain étant donné son caractère d'enseignement à la carte, soulève de vives inquiétudes parmi les intéressés qui craignent la disparition de l'option A3 et des enseignements artistiques aux épreuves nationales du baccalauréat. Les protestations du terrain entraînent le rétablissement des enseignements artistiques dans un statut voisin de leur statut antérieur avec une *option obligatoire* (ex. filière A3) et une *option facultative* validées par un examen national

Après des étapes, notamment en ce qui concerne les intitulés et la durée des options, la situation à la rentrée 96 est la suivante.

En classe de seconde, pour toutes les séries, en voie générale et technologique *"une option de 3 heures est créée dans les cinq domaines suivants : arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique et dans la nouvelle option histoire des arts. Elle remplace l'option de 4 heures dès la rentrée 95. Comme celle-ci elle peut être prise au titre des options obligatoires. (...) A compter de cette même rentrée 1995, les ateliers de pratique arts sont supprimés"* (B.O. n°18 du 4/5/95). Cette option accueille tous les élèves désireux de suivre une formation artistique quel que soit leur projet d'option future. Elle s'inscrit dans la logique de la seconde de détermination et ne constitue pas un passage obligé pour accéder aux options du niveau première.

A partir de la première deux possibilités se présentent :

- en série L de la voie générale une option obligatoire est proposée en arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique et histoire des arts .

- toutes séries confondues, une option facultative est proposée en voie générale et technologique sous la dénomination du bulletin officiel *Arts : pratiques artistiques et histoire des arts* dans quatre domaines : arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique.

Ces deux voies optionnelles ouvrent à un cursus et à une validation distincts.

Place des arts plastiques dans le second cycle

"En tant que discipline d'enseignement général, les Arts plastiques s'inscrivent dans un champ qui est celui de l'enseignement artistique"(B.O. N°11 du 1/9/1994). Au sein des enseignements artistiques, les arts plastiques sont concernés par de nouveaux programmes et par de nouvelles modalités de l'épreuve facultative du baccalauréat. Deux voies restent offertes.

L'option facultative "Arts : pratiques artistiques et histoire des arts" est présentée dans le B.O. N°30 du 16.09.1993 et, pour les modalités d'évaluation, dans le B.O. N°10 du 28.7.94. Cette option de 3 heures hebdomadaires, de la seconde à la terminale, est dite "transversale" dans la mesure où elle regroupe des élèves des différentes séries ; pour la validation en arts plastiques, l'élève soutient un dossier constitué de ses productions devant un jury.

L'option obligatoire Lettres-Arts (ex A7, puis A3 puis enseignement de spécialité) est régie par les programmes parus dans le B.O. N°11 du 01/09/94 dont l'analyse sera abordée plus loin avec les programmes du collège. Elle peut se préparer en seconde de détermination avec l'option facultative, à raison de 3 heures hebdomadaires puis elle est proposée uniquement en série littéraire de la voie générale, en première et terminale, à raison de 4 heures par semaine. Sa validation au baccalauréat comporte une épreuve pratique et une épreuve théorique écrite, le rattrapage se base sur un oral

Option facultative

Cet enseignement est héritier de la pédagogie des ateliers qui sont supprimés en second cycle : *"Le développement des ateliers de pratique artistique et la qualité des résultats obtenus ainsi que la nécessité d'ouvrir des voies d'accès à la culture artistique, conduisent, dans le cadre de la rénovation des lycées à mettre en place une option Arts intitulée "pratiques artistiques et histoire des arts". (...) Cette nouvelle option apporte aux arts la reconnaissance liée aux enseignements tout en préservant la liberté d'une pratique et d'une pédagogie propres aux ateliers".*

Les quatre disciplines proposées constituent des "domaines" de pratiques offerts au choix des élèves, ces choix déterminant le champ de "l'histoire des arts" qui sera étudié. Ils sont traités ensemble dans le texte qui présente l'option (B.O. N°30 du 16 /9/93) :

"L'option Art comporte deux composantes étroitement articulées : pratiques artistiques et histoire des arts. "les pratiques artistiques" portent sur l'un des quatre domaines suivants : arts plastiques, cinéma et audiovisuel, musique, théâtre.

"L'histoire des arts couvre un ensemble plus vaste comprenant notamment, outre les quatre domaines cités ci-dessus : architecture, design, danse, littérature, photographie, etc.

Elle le fait non dans un souci d'exhaustivité mais "d'élargissement culturel".

Ces deux composantes "sont liées de telle sorte qu'elles constituent un ensemble cohérent où l'histoire des arts s'organise à partir du domaine correspondant à la pratique choisie".

Le projet pédagogique, dans son ambition, prévoit une double articulation:

- entre chacun des quatre domaines artistiques étudiés dans la composante "pratique artistique" (chaque fois que le dispositif en vigueur dans l'établissement le permet),
- entre "l'histoire des arts" et chacun des quatre domaines artistiques dans la composante "pratiques artistiques".

Dans le B.O. N°10 du 28/7/94, qui définit l'épreuve de l'option facultative au baccalauréat, les compétences exigibles dans le domaine arts plastiques sont les suivantes :

"Pour la partie "pratiques artistiques" de l'option, le candidat doit être capable :

- de conduire à son terme une démarche artistique et de la concrétiser par une production relevant des arts plastiques ;
- d'énoncer sa pratique selon une terminologie appropriée, c'est à dire :
 - a) de décrire sa démarche, tant dans son cheminement que dans son aspect conceptuel ;
 - b) de décrire et de caractériser les aspects plastiques et sémantiques de sa réalisation".

Pour la partie "histoire des arts, le candidat doit avoir acquis la capacité à élargir sa réflexion à d'autres champs artistiques. Il sait dégager des caractéristiques propres aux arts plastiques par rapport à la spécificité d'autres expressions artistiques à partir d'un courant, d'un auteur, d'une période, d'un genre ou d'une thématique. Il le fait selon des approches diversifiées : historique (politique, religieuse, idéologique, économique, et sociale) technologique, esthétique".

La mise en oeuvre des options Arts n'est pas sans conséquence pour les enseignants ; en effet : *"le travail en équipe et le partenariat constituent une condition importante de réussite" (B.O. N° 30). Si en arts plastiques et en musique, l'enseignement pratique est normalement assuré par le professeur de la discipline, les nouvelles disciplines et la partie histoire des arts ne leur sont pas nécessairement confiées. Pour cette dernière : "la diversité des domaines à couvrir implique, sauf exception justifiée, l'intervention modulée selon les besoins de plusieurs professeurs". (B.O. N° 30 du 16 /9/1993) .*

En outre : *"Cette formation est conçue en partenariat, à titre facultatif pour les arts plastiques et la musique, obligatoirement pour le cinéma, l'audiovisuel et le théâtre, ainsi que pour la composante histoire des arts". (B.O. N° 10 du 28 /7/1994)*

Option histoire des arts

Créée en 1993, cette option obligatoire est proposée en 1995 dans 45 établissements. Le contenu de l'option histoire des arts est défini par des objectifs généraux et un programme par niveau.

Le texte précise en particulier que *"l'histoire des arts en lycée d'enseignement général est un enseignement de culture . Cet enseignement englobe toutes les formes d'expression artistique : architecture ; art urbain ; art des jardins ; arts du spectacle ; musique, etc." Il se démarque "des enseignements artistiques existants par son caractère essentiellement théorique, la pratique artistique étant largement assurée par ailleurs". (B.O. N° 41 du 2 décembre 1993). Comme pour la partie histoire des arts de l'option facultative, cette option touchant plusieurs domaines artistiques est assurée par plusieurs enseignants et fait plus systématiquement appel au partenariat : "ce nouvel enseignement est fondé sur le partenariat. Des enseignants de*

disciplines diverses, continuant à enseigner celles-ci, s'associent à des partenaires extérieurs à l'Education nationale, spécialistes des arts étudiés"

VII.2.3 Réforme des collèges (1995/...

Structure

Noyau central du système éducatif, le collège constitue un passage incontournable pour tous les élèves depuis que les filières pré-professionnelles sont presque entièrement supprimées et que les élèves sont de plus en plus nombreux à entrer au lycée. Ainsi le collège *"n'est plus le lieu où peut s'achever la formation initiale : il constitue désormais une étape décisive qui prépare les élèves à la diversité des voies de poursuite d'études et de formation ."* (B.O. N°19 11 mai 95)

F. Bayrou fait par, dès 1993, de son intention de s'attaquer au *"maillon faible"* du système éducatif. Il souhaite une réforme tenant compte des éléments qui rendent le fonctionnement du collège difficile : hétérogénéité des niveaux des élèves, programmes chargés, échec scolaire, difficultés sociales des familles, violence dans certaines zones, etc. et du malaise des enseignants que cette situation engendre. *"Compte tenu de cette évolution, le Nouveau contrat pour l'école a engagé une rénovation qui vise à assurer la diversité nécessaire des approches pédagogiques au sein d'un collège dont les missions sont clairement définies :*

- *dispenser à tous les élèves une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune .*

- *préparer tous les élèves aux voies de formation offertes à l'issue de la troisième, en mettant en oeuvre les approches pédagogiques diversifiées appropriées."* B.O. N°20 du 16 mai 1996). Ce projet débouche sur des changements de structures et sur de nouveaux programmes.

La structure du collège est considérablement modifiée ; les deux cycles antérieurs (d'observation en 6ème-5ème et d'orientation 4ème-3ème) sont remplacés par :

- un cycle d'observation en 6ème qui constitue une phase de transition avec l'école et assure la maîtrise des langages fondamentaux ;

- un cycle central en 5ème et 4ème avec la suppression du pallier de fin de 5ème ; il est caractérisé par *"la possibilité offerte aux collèges de mettre en place des parcours diversifiés fondés sur les centres d'intérêt et aptitudes des élèves"* et *"l'introduction de l'éducation aux choix d'orientation"* ;

- un cycle d'orientation en 3ème.

Alors qu'elle se faisait en quatrième, la différenciation des parcours des élèves se fait dès la classe de cinquième à partir de laquelle est proposée l'option latin. La répartition des horaires disciplinaires est légèrement modifiée au profit du français et de l'E.P.S. ; un dispositif de consolidation pour les élèves en difficulté est mis en place, ainsi que deux heures d'études dirigées obligatoires en 6ème. La voie technologique est maintenue.

Cet ensemble s'accompagne d'une incitation à plus de souplesse dans la gestion pédagogique et dans l'aménagement des horaires des établissements. C'est à ces derniers que revient l'initiative, en fonction du contexte, de déterminer dans le cadre obligatoire d'un projet d'établissement des priorités éducatives et/ou culturelles.

Toutes les disciplines sont concernées par de nouveaux programmes qui répondent aux exigences soulignées par le ministre : *"Clarifier les objectifs, recentrer les contenus d'enseignement sur l'essentiel, renforcer les cohérences entre les disciplines, mettre en évidence des priorités comme la maîtrise de la langue et l'éducation civique : voilà quelques-uns des principes, définis par le Nouveau contrat pour l'Ecole, qui ont guidé le travail des groupes techniques disciplinaires, en liaison avec le Conseil National des Programmes, les corps d'inspection, les syndicats et associations"*. F. Bayrou, ministre

de l'Education nationale, introduction des nouveaux programmes de 6ème de 1994

Place des arts plastiques

"Le rapport remis en décembre 1994 par le président du C.N.P. (Le Conseil national des programmes), Luc Ferry, propose les grands principes de la future révision des programmes du collège : réflexion de fond sur la mission de l'école ; définition d'un socle commun de connaissances ou d'une culture commune transmise par le collège ; définition de trois grands pôles disciplinaires : expression, connaissance de l'homme, connaissance du monde" (Rapport du Conseil national des programmes sur les *"idées directrices"* pour les programmes de collège).

Les arts y sont explicitement présents dans le pôle *"expression"* et *"connaissance de l'homme"* : *"Le premier pôle, "expression", vise à l'acquisition des compétences dans les langages fondamentaux : expression et entendement, compétences indispensables à toute assimilation des enseignements relevant des deux autres pôles. Le C.N.P. y rassemble notamment le français, la pratique des arts, les langues étrangères vivantes et anciennes et les mathématiques conçues comme un langage. Le deuxième pôle, "connaissance de l'homme", vise à faire connaître aux élèves le vécu multiple de la vie en société, à leur faire appréhender les lieux de mémoire. On y retrouve l'histoire, la géographie, l'histoire de la littérature, des arts, des techniques et des sciences ainsi que la dimension culturelle des langues vivantes. Le troisième pôle, "connaissance du monde", a pour vocation de familiariser les élèves avec les démarches expérimentales, notamment en physique, chimie, biologie, technologie mais aussi en mathématiques"*. (Rapport du C.N.P. sur les *"idées directrices"* pour les programmes du collège).

Les programmes d'arts plastiques du collège sont présentés conjointement avec ceux de l'éducation musicale sous l'intitulé *"Enseignements artistiques"* qui remplace celui d'*"éducation artistique"* de 1985. Ce passage d'*"éducation"* à *"enseignement"* accuse l'identité disciplinaire des matières artistiques obligatoirement enseignées au collège. Cependant, comme pour les autres disciplines, la fonction éducative qui est assignée au système scolaire par le nouveau contrat pour l'école est inscrite en filigrane tout au long du programme d'arts plastiques. En effet les textes abordent les contenus disciplinaires en fonction de l'élève, comme personne

et comme citoyen : il s'agit, pour chaque élève, d'apprendre, de se cultiver, de s'exprimer, de se situer pour construire, en même temps que sa personnalité propre, sa personne sociale capable d'intégration.

Immédiatement après les programmes de 1994 du lycée et parallèlement à ceux de l'école primaire, les nouveaux programmes de 6ème paraissent en 1995 ; ils sont appliqués à la rentrée 1996.

VII.2. 4 Nouveaux programmes

Comme pour la période précédente, la cohérence et la continuité des nouveaux programmes d'arts plastiques de sixième et du lycée permettent de les présenter simultanément.

Dans leur forme ces nouveaux textes sont plus longs que ceux de 1985/88 et leur découpage change, dans la mesure où disparaît la classification en trois rubriques : *investigation du visible*, *expression plastique* et *culture artistique*.

Conformément à la Charte des programmes, deux parties nouvelles sont ajoutées : un glossaire des termes employés tels qu'*objectifs d'expression* et de *maîtrise*, *pratique*, *posture*, *champ*, *l'artistique*, etc. et un paragraphe qui concerne "*Les attentes en fin de classe de première et de terminale*" et "*Les acquis de l'élève en fin de 6ème*". Attentes qui désignent les pratiques, les compétences, les attitudes et les connaissances que l'élève doit atteindre à chaque pallier. Si la charte est respectée, notamment en ce qui concerne la hiérarchisation des différents éléments de connaissance, les programmes y dérogent en fonction des intérêts disciplinaires. Par exemple, pour la définition d'une liste d'objectifs par niveau : "*Le programme prend en compte l'ensemble des principes de la Charte. Il s'en distingue sur un point lié à la nature même de la discipline qui se fonde sur la pratique. En Arts plastiques, le progrès de l'élève est lié à une progression par approfondissement permanent. En ce sens il serait arbitraire d'établir une "liste de compétences visées par niveaux"*.(programme du lycée)

Cette conception disciplinaire autonome est cohérente avec la volonté de profiter de l'élaboration de ces textes pour définir l'identité actuelle des arts plastiques : "*Refondre les programmes offre aux arts plastiques l'occasion de conduire une réflexion sur l'état de la discipline aujourd'hui, sur les "finalités de la formation des élèves et sur les critères qui président à la sélection des savoirs"* (document d'accompagnement, 1817/1993)

Des programmes pour une discipline vivante

D'une certaine manière ces programmes sont ceux que se fixent les enseignants eux-mêmes, d'une part parce qu'ils ont été associés à leur élaboration et que "*cette complémentarité entre le travail des experts et la consultation des enseignants nous a permis d'aboutir à des textes. (...) qui nous paraissent avant tout répondre aux besoins des praticiens et des élèves*" (A. Boissinot, directeur des lycées et collèges B.O. n°48 - 28/12/95), d'autre part en raison de la reconnaissance explicite que les textes accordent à l'avancée disciplinaire sur le terrain :

"Outre les structures institutionnelles et les finalités, la diversité des élèves et leurs motivations, le programme du lycée doit tenir compte de l'avancée de la réflexion dans la discipline telle qu'elle est enseignée aujourd'hui

unité de la discipline. La conception des arts plastiques comme champ et non comme juxtaposition de domaines implique que l'enseignement des arts plastiques, en tant que discipline, affirme une vocation transversale permettant de prendre en compte la diversité des démarches, des moyens et des modes d'expression (...) ;

approche diversifiée. Aborder cet enseignement selon des points de vue et par des approches différentes est la condition permettant d'accéder à une compréhension globale des arts plastiques;

place centrale de la pratique

- quelles que soient la variété des démarches et l'hétérogénéité des productions, la pratique est le lieu où - dans une dynamique d'action et de réflexion, mettant en jeu notamment : corps, espace, instruments, moyens, supports, références - est en débat en

permanence une question commune, celle du statut de ces démarches et de ces productions par rapport au champ artistique ;

- la pratique, amenant à agir sur le sensible permet de donner forme aux objets de pensée. Elle ouvre à des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières et suscite l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergences favorisant l'accès à "l'artistique".

On comprend à travers ce qui précède que le programme, tout en définissant les différents pôles (orientations disciplinaires, champ, finalités, objectifs, modalités, méthode ...), est conçu dans la perspective des relations structurantes susceptibles d'éclairer le sens de l'enseignement des arts plastiques. *"Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances", (...) mais il est le cadre qui permet de construire (dans la dynamique que sous-entend le mot : faire acquérir par l'élève, mettre en relations) des connaissances théoriques et pratiques indispensables pour comprendre le fait artistique". Le "programme est pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage" ouvrant aux démarches artistiques et permettant de développer chez l'élève des attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût de l'argumentation...)" (B.O. n°11 du 1er sept 94)*

C'est autour de la pratique, noyau central du cours, que se structurent les questions, le travail des notions et l'élaboration de la culture artistique. Le pôle artistique prend de l'importance aux dépens de la dominante plastique déjà en régression dans les précédents programmes.

Dimension éducative de l'enseignement artistique

Dans le cadre de la Charte, les programmes associent au domaine disciplinaire une dimension éducative forte visant l'inscription culturelle et sociale des élèves. A ce titre, les enseignements artistiques *"assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève." ; "(...) les approfondissements au cours des quatre années permettent à l'élève de se constituer une culture artistique et d'accéder ainsi à l'ensemble des valeurs transmises par l'Ecole". "Ils*

contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes." (collège, 6ème). "Connaître les oeuvres et accéder à l'ensemble des valeurs, s'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître avec tolérance la singularité d'autrui sont les conditions qui permettent de comprendre le monde et de s'affirmer pour contribuer à sa transformation" (lycée).

Cette finalité est renforcée en collège en raison de l'obligation qui est faite à chaque discipline d'adjoindre l'éducation civique à ses objectifs disciplinaires. Ainsi : *"S'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les oeuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains. Comme les autres enseignements obligatoires du collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne du futur citoyen"* (Présentation des programmes de collège).

Place de l'élève, rôle du professeur

Dans une perspective cognitiviste, au collège comme au lycée, l'élève est au centre de la situation d'apprentissage. Dans ce sens, l'enseignement doit tenir compte du registre individuel, du point de vue des acquis scolaires et du point de vue de la personne : en collège, *"l'enseignement des arts plastiques est conduit avec le souci de prendre en compte les connaissances et les expériences dont les élèves sont porteurs à l'issue de l'école primaire" ; "Il prolonge, au lycée, celui du collège d'une manière plus exigeante et plus ambitieuse en développant et en exploitant les expériences, connaissances et compétences dont les élèves sont porteurs".*

Cette exigence se double pour l'enseignant de la prise en considération de la diversité des élèves et détermine la liberté de ses stratégies : *"Le professeur se fonde sur la diversité des élèves, leurs motivations et leurs capacités pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées compte-tenu des exigences de la discipline"* (collège). Il *"construira les questions et inventera les transpositions de contenus en s'attachant à varier les situations à partir d'angles d'attaques diversifiés"* (lycée). *"Le programme s'organise à partir d'un nombre limité d'objectifs, afin que puisse se constituer un repère commun, condition de la liberté, pour les enseignants, d'inventer et de construire leur enseignement"* (lycée)

Evaluation

Dans le programme de sixième, le dernier paragraphe est consacré à l'évaluation. Le rôle de l'oral y est en même temps souligné

C'est à l'enseignant que revient la construction de l'évaluation car elle fait partie de l'acte d'enseignement et elle se spécifie en fonction du cours : *"L'évaluation est un acte intrinsèquement liée au cours : elle ne vient pas s'y ajouter"*.

Elle doit être différenciée en fonction des élèves dont on retrouve ici la place centrale : *"la dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment"*. De plus l'enseignant doit mettre l'élève en position d'autonomie face à l'évaluation *"On s'attachera à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris"*.

Savoir prendre du recul sur son travail, lui donner du sens, le situer dans le champ des références disciplinaires sont les points sur lesquels porte l'évaluation : *"Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant aura fait appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux"*.

Dans ce sens on voit que l'oral, centré lui aussi sur les élèves, se rapporte de manière directe à l'évaluation car s'il représente un temps pédagogique - *"pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches - et un moment de travail sur les comportements dans une perspective éducative - "confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui"* - il est surtout le moment privilégié de construction des connaissances. Faire parler l'élève de ce qu'il a fait et produit permet *"l'introduction des références et l'apport du vocabulaire"*, en réponse aux objectifs disciplinaires et à l'objectif transversal et prioritaire du collège qui est la maîtrise de la langue

Approfondissement de la 6ème à la terminale autour des notions clés

A quelques mots près, le champ disciplinaire est pareillement défini en lycée et en collège : *"L'enseignement des Arts plastiques est ouvert à l'ensemble des domaines où se constituent et se mettent en question les formes non-verbales. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie, font partie de l'interrogation transversale des Arts plastiques; les nouveaux modes de présentation et de représentation, les nouvelles attitudes artistiques, les nouveaux modes de production des images relèvent aussi aujourd'hui du travail des Arts plastiques, dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des oeuvres"*. (lycée et collège, présentation de la discipline).

La pluralité des démarches qui entrent dans le champ disciplinaire suppose un travail réflexif transversal portant sur les notions majeures que toutes ces démarches recouvrent. Ainsi, le programme du lycée, comme celui du collège, *"se fonde sur un nombre réduit de notions à articuler sous forme de questions :*

- *nombre réduit de notions. Toujours présentes dans le travail en Arts plastiques, mais différemment sollicitées, les notions les plus indispensables sont en nombre réduit. Outre les notions toujours à travailler, telles que espace, lumière, couleur, matière, le programme retiendra, compte tenu de leur actualisation : corps, support.*

- *construction des questions. L'ensemble des contenus à enseigner ne peut être établi comme un répertoire déjà existant et fini. C'est en travaillant les notions, retenues comme indispensables, dans leurs interconnexions et dans leurs articulations aux savoirs (savoirs théoriques, savoirs relevant du métier, interrogations apportées par le travail des artistes) que se construisent les questions et que se transposent les contenus"* (Programme du lycée).

De même, en collège, *"s'appuyant sur un nombre réduit de notions (espace, lumière, couleur, matière, corps, supports) il (l'enseignant) sollicite les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. Il mobilise chez l'élève perception et action dans une relation étroite à la réflexion"*. Les contenus sont travaillés à partir des questions que l'enseignement soumet aux élèves : par exemple, en 6ème, les situations d'apprentissage *"suscitent la rencontre de questions à partir desquelles il est possible d'aborder les contenus disciplinaires, notamment celles de la ressemblance, de l'hétérogénéité et de la cohérence plastique"*

Si le programme des arts plastiques ne se plie pas à une "liste de compétences visées par niveaux", c'est parce qu'il s'inscrit dans la continuité et la complexité croissante : *"Le programme prend en compte l'ensemble des principes de la Charte. Il s'en distingue sur un point lié à la nature même de la discipline qui se fonde sur la pratique. En Arts plastiques, le progrès de l'élève est lié à une progression par approfondissement permanent. En ce sens il serait arbitraire d'établir une "liste de compétences visées par niveaux".* (lycée)

Le principe d'approfondissement permanent des mêmes contenus liés à la pratique, sur les trois ans du lycée s'appuie sur un programme de "culture artistique" qui lui obéit à une logique chronologique ; il est découpé en deux grandes périodes : de la Renaissance à 1937 en classe de seconde et première et de 1905 à nos jours en terminale. La date de 1937 correspond à *"la reconnaissance officielle donnée aux mouvements d'avant-garde par l'exposition "les maîtres de l'art indépendant" tenue au Petit Palais"* (cf. glossaire) .

La couleur

Comme nous venons de le voir la couleur fait partie, avec espace, lumière, matière, corps et support, des notions clés, transversales au collège et au lycée.

En seconde et première, il est question de la couleur dans les deux rubriques, et *pratique et culture artistique*. Dans la partie pratique elle entre dans les questions à travailler : *"Les questions sont à construire en travaillant les notions retenues (espace; lumière; couleur; matière) dans leurs interrelations et leurs articulations au savoir"* (lycée seconde); dans la partie *Culture artistique*, elle est mise en parallèle avec la question de la construction de l'espace, l'étude des constituants de l'oeuvre et la relation du corps à l'oeuvre et l'image : *"La couleur : rapport du dessin et de la couleur, vers l'autonomisation de la couleur (Quattrocento, Durer/Titian; Poussin/Rubens; Ingres/Delacroix; 1863-1937).* En terminale, elle est implicitement reprise dans les questions à approfondir : *"Outre les questions précédemment abordées en classes de seconde et de première et qui demeurent l'objet d'un travail permanent tout au long du Cursus, la classe terminale approfondira les questions introduites par la modernité"* (lycées).

Au collège, le vocabulaire sur la couleur fait partie des acquis de l'élève en fin de 6ème. Elle constitue un des domaines de connaissances avec l'espace en deux et trois dimensions et l'image : *"La couleur : distinction entre peindre et colorier. Le ton local, et la couleur au-delà de son rôle d'identification"* (programme de 6ème).

Relation de la pratique et de la création artistique

La place de la pratique est désormais centrale : elle est en relation avec *la création artistique* dans ses multiples dimensions : *oeuvres et démarches, connaissances et références* et selon une approche réflexive autant que cognitive : *"A tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (connaissances, références, oeuvres, démarches)* (lycée et Collège). Ce principe se retrouve aussi bien dans la présentation des programmes de lycée : *"pratique et culture artistiques sont à travailler en interaction"* qu'au collège : *"La pratique, sur laquelle se fondent ces enseignements, fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques dans une dimension constamment créative. La conception articulée de cette pratique par une confrontation pertinente aux oeuvres de la création artistique permet aux élèves de donner sens à ce qu'ils font et de situer ce qu'ils apprennent"*. En 6ème *"chaque travail est l'occasion de mettre l'élève en relation avec le champ artistique en lui faisant découvrir des oeuvres et des démarches d'artistes contemporains et d'époques passées... Cette articulation permanente et la pratique avec les oeuvres fait progressivement acquérir à chaque élève une culture artistique"*. La pratique permet d'accéder de l'intérieur au savoir aussi bien du point de vue culturel que du point de vue, plus personnel, des comportements de la démarche créative ; elle permet d'aborder le champ artistique à la fois comme objet de connaissances et comme facteur de savoirs comportementaux. Elle permet surtout d'accéder à la complexité qu'est *"l'artistique"*.

Condition d'accès à l'artistique : la pratique

Au moment où se crée l'option obligatoire exclusivement théorique *"Histoire des arts"*, l'ambition d'un enseignement fondé sur la pratique est de faire appréhender, par l'expérience même de la démarche qui conduit à la création, ce qu'est *"l'artistique"* : la *"pratique, amène à agir sur le sensible ; elle ouvre à*

des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières et suscite l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergences favorisant l'accès à "l'artistique" (lycée). "La dimension artistique, dont il est question ne renvoie pas, en matière d'enseignement général, à l'adhésion à quelque doctrine esthétique particulière mais bien à la prise en compte, par la pratique d'un champ déterminé, celui des arts plastiques". (lycée)

Le terme "artistique" était déjà prononcé dans les programmes du lycée de 1987 qui faisaient mention de *culture artistique, fait artistique et création artistique* mais il avait plutôt une connotation culturelle (histoire, référence) ; en 1994 *l'artistique* est proposé comme lieu d'investigation, comme question à travailler du dedans ; il est question de *"posture artistique", d'"attitude artistique"* et de *"démarche de type artistique"* définie comme *"remise en question, souplesse du projet, prise en compte des éléments susceptibles de transformer la démarche : hasard, imprévu, accident, découverte"* (lycée).

La définition de l'artistique qui est donnée dans le glossaire des programmes du lycée mériterait à elle seule une longue analyse. Elle est d'ailleurs présentée comme base de réflexion sur cette notion : *"Il s'agit d'une notion complexe et en construction qu'il ne peut être question de définir d'une manière univoque; les deux propositions suivantes permettent d'engager la réflexion.*

1)- La visée, toujours en débat, de ce qui ne s'explore que dans une activité effective de production, inscrite dans le champ des arts, manifestation d'un point de vue sur le réel et sur soi-même, réalisation concrète de valeurs et de sens, passage en formes d'une interprétation du monde.

2)- L'artistique est en rapport avec la démarche (artistique) qui tend à donner un statut (artistique) à sa production : la sortir de la perception et de la conception usuelles et l'inscrire dans le champ artistique. S'interroger sur l'artistique, c'est s'interroger sur le statut de l'objet considéré du point de vue de la "re-présentation" .

Cette question reste la question clef de l'enseignement des Arts plastiques . L'artistique est ce qui est en débat. "

VII. 3 FORMATION DES ENSEIGNANTS

VII. 3. 1 Démarche institutionnelle

Contexte

L'évolution du système éducatif à partir de La loi d'orientation du 10 juillet 1989 implique, à côté des réformes de l'enseignement qui viennent d'être présentées, une refonte totale de la formation des enseignants et, dans une certaine mesure, le changement de statut des enseignants du primaire qui acquièrent le grade de professeurs des écoles.

La consultation nationale de 1989 sur la question : *"Quel enseignement pour demain"* et le rapport de la commission Bourdieu Cros qui s'en suit, comportent des propositions concernant la préparation au métier d'enseignant. Elles soulignent la nécessité de formations, initiale et continue, différentes de celles qui existent alors pour les enseignants du premier et du second degré, évoquant en particulier le besoin d'une formation au travail en équipe, aux nouvelles technologies, etc.

Dès 1990, le ministère, sous la tutelle de L. Jospin, procède à la mise en place d'une structure entièrement nouvelle destinée à remplacer et à regrouper les écoles normales d'instituteurs et les C. P. R. (centres pédagogiques régionaux) où les instituteurs et les professeurs de collège et de lycée recevaient leur formations respectives.

Tandis que la formation continue des adultes, définie comme une des trois missions de l'Education nationale, est assurée par les G.R.E.T.A. (circulaire du 24 Septembre 1991), la formation des enseignants du premier et du second degré dépendra désormais d'une structure rattachée aux universités : *"Une formation de haut niveau sera dispensée à tous les enseignants au sein d'établissements d'enseignement supérieur : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)".*

Rapport Bancel

Un groupe de travail dirigé par le recteur Bancel, chargé de mission auprès du ministre, est mis en place. Il doit réfléchir aux objectifs de la formation des futurs enseignants, à son contenu et à sa structure. Le rapport issu des travaux de ce groupe est le texte fondateur des nouveaux instituts. De ce rapport il ressort que l'I.U.F.M. doit assurer aux enseignants trois pôles de compétences :

- compétence dans leur discipline,
- compétence dans la gestion des apprentissages,
- compétence dans la connaissance du système éducatif.

L'I.U.F.M doit établir également cinq cohérences :

- entre le premier et le second degré,
- entre la formation disciplinaire et la formation professionnelle,
- entre la formation théorique et la formation pratique,
- entre la formation initiale et la formation continue,
- entre la formation et la recherche.

VII. 3. 2 Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Expérimentation

“Un nouveau système de formation accueillant les futurs enseignants du premier et du second degré est mis en place à titre expérimental au profit des 25 autres académies, qui entreront dans la réforme à la rentrée 92” (article 17). Les trois I.U.F.M. concernés,

Grenoble, Lille et Reims, sont installés dès la rentrée 90 ; un groupe de pilotage est chargé du suivi de cette expérimentation.

En 1990/91, la formation traverse une année de transition ; les textes réglementaires sont encore ceux qui régissaient le statut et la formation des élèves instituteurs et des élèves professeurs. Les décrets, arrêtés et circulaires de la nouvelle formation paraissent entre février et juin 1991. La généralisation de la réforme aux autres académies a lieu à la rentrée 91.

A partir de la rentrée 1993, la création d'un IUFM se fera progressivement dans chaque académie.

Conditions d'admission des étudiants et des stagiaires.

A partir de 1992, le recrutement des futurs enseignants, pour le premier et le deuxième degré, exige la licence. La formation des enseignants à l'I.U.F.M. dure deux ans. En première année (facultative), avant les concours de recrutement, la formation est ouverte à des allocataires et à des étudiants, l'entrée à l'I.U.F.M. se faisant sur dossier et entretien. Après recrutement dans la fonction publique, en deuxième année, le statut des étudiants est celui de fonctionnaire stagiaire

Structure

Les I.U.F.M sont des établissements d'enseignement supérieur rattachés par convention aux universités. Ils dépendent de la sous-direction à la formation qui est créée auprès de la direction des enseignements supérieurs. Concernant leur localisation, la carte des disciplines se fait en fonction de la carte des universités existantes.

La structure et les missions des insituts sont définies par des textes nationaux qui fixent :

- la création de l'année préparatoire (première année) aux concours de recrutement pour les futurs Professeurs des Ecoles (P.E.1) et les futurs Professeurs de Lycée et Collège (P.L.C.1),

- en deuxième année les contenus des formations des futurs enseignants du premier et du second degré (P.E.2 et P.L.C.2),

- les épreuves et programmes des concours (C.A.P.E.S., C.A.P.E.T., professeurs des écoles),

- la certification,

- les modalités d'entrée aux I.U.F.M., les allocations,

- le recrutement des personnels des I.U.F.M. et les options de carrière qui leur seront offertes.

Contenus des formations : *"enseigner est un métier qui s'apprend"*

Afin de concilier les exigences nationales avec l'autonomie des I.U.F.M. les contenus des formations des premières et deuxième années des I.U.F.M. font l'objet de plans de formation établis et soumis à l'agrément ministériel selon des modalités définies par la circulaire du 2 juillet 1991.

Les principes généraux de la formation évoqués par le ministre, lors d'une conférence de presse (6 mai 91), pour définir les plans de formation de chaque I.U.F.M., tiennent compte des évolutions qui concernent le système éducatif. Les exigences sont les suivantes :

- aménager des parcours de formation individualisés

- mettre l'accent sur la professionnalisation du métier,

- articuler étroitement théorie et pratique,

- tenir compte à chaque niveau de l'hétérogénéité des élèves,

- donner une place importante aux stages,

- favoriser la continuité pédagogique et le travail en équipe,

- créer des modules de formation communs à tous les étudiants de l'I.U.F.M.,

- réunir les compétences des différents centres de formation existants,

- aménager une certification basée sur le triptyque, bilan de stages, mémoire professionnel et évaluation de modules d'enseignement.

Recrutement des formateurs

Au départ les formateurs viennent des anciennes structures c'est à dire des Ecoles normales et des C.P.R. (tuteurs et conseillers pédagogiques du premier et du second degré), de la M.A.F.P.E.N., du second degré, des universités(universitaires impliqués dans la préparation aux concours et dans la formation des maîtres).

♦VII. 3. 3 Concours de recrutement

Certification

Lors de la mise en place des I.U.F.M. les concours sont redéfinis. Le nouveau C.A.P.E.S. entre en vigueur à la session de 1992. L'arrêté du 30 Avril 1991 publié au B.O. n° spécial 6 du 11/7/1991 en définit les modalités.

Redéfinition du CAPES d'arts plastiques

Il conserve sous la même forme une partie des anciennes épreuves, c'est à dire :

- 1) une composition écrite
- 2) une réalisation bidimensionnelle ou épreuve d'expression personnelle
- 3) le maintien de toutes les options qui sont, à l'exception de l'architecture regroupées par triades :

- cinéma/photo/audiovisuel,
- littérature/musique/théâtre,
- architecture.

Les modifications portent sur la quatrième épreuve dite épreuve professionnelle qui exige désormais des connaissances didactiques et pédagogiques : *“ Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui (dans un premier temps), au choix du candidat formulé lors de son inscription :*

- *soit sur un dossier réalisé individuellement lors de la première année à l'I.U.F.M. ;*
- *soit sur des documents iconiques proposés par le jury dans le cadre d'un programme. A partir de l'analyse des documents, le candidat présente une situation d'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques;*
- *soit sur un dossier réalisé par le candidat dans le cadre de son activité professionnelle.*

Pour ce qui concerne les options 1 et 3 ci-dessus le jury prend appui sur le dossier réalisé par le candidat et qui comprend nécessairement des documents iconiques, pour proposer une situation à analyser. A partir de cette analyse, le candidat présente une situation d'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques.” (Extrait du B.O. spécial n° 6 du 11/7/1991).

L'élargissement du recrutement par le jeu des dérogations (mères de familles de trois enfants, sportifs de haut niveau ...), des équivalences,

(diplômes ou cursus des écoles d'art, par exemple), par la non spécification de la licence requise, entraîne une évolution du profil des candidats. Par ailleurs, l'augmentation dans les I.U.F.M. du nombre des P.L.C.1 qui rend difficile les observations de cours prévues par le plan de formation, amène une révision du niveau professionnel attendu. Ces facteurs entraînent une adaptation de *l'épreuve professionnelle* qui prend un caractère plus général et laisse moins de place à la pédagogie et à la didactique au profit de la réflexion et des aptitudes professionnelles du candidat.

En 1993, l'épreuve professionnelle, limitée à la deuxième option, devient épreuve sur dossier *“ Cette épreuve sera remplacée dans le cadre du programme du concours par une épreuve sur un dossier fourni par le jury, comportant un exposé suivi d'un entretien. Elle devra permettre d'évaluer l'aptitude du candidat à communiquer, à exposer et à débattre, à concevoir des démarches d'investigations, à mener une réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage de sa discipline, et à mesurer sa connaissance du programme de l'enseignement secondaire dans sa discipline. L'exposé et l'entretien pourront s'appuyer sur des observations et des analyses de pratiques d'enseignement vécues lors des stages de la première année de formation”* (B.O. n° 30 du 16 /9/93. Texte souligné par nous.)

CONCLUSION

très divers selon les pays. Interne ou externe, la pluralité des logiques oblige à poursuivre la réflexion pour se situer et définir un cap.

L'enseignement des arts plastiques se définit actuellement autour d'un projet précis, spécifié par la notion "d'artistique".

Son ambition, comme discipline, dans le cadre de l'enseignement général, est de donner accès, par la pratique, à la dimension artistique de la démarche de création. Ce projet se fonde sur un double argument : d'une part, le fait artistique pose un questionnement fort et paradoxal, d'autre part, le phénomène artistique dans sa dimension éthique, permet le rattachement social de l'individu dans ce qu'aucun projet d'intégration ne prend en compte : ses différences et son espace privé.

Il est permis de dire que l'enseignement des arts plastiques en 1996 est parvenu à faire reconnaître ce projet. Il y a gagné une forte cohérence : cohérence entre son domaine de référence, son champ disciplinaire et l'enseignement lui-même ; cohérence encore entre l'avancée du terrain, la réflexion théorique, les textes institutionnels.

Cohérence aussi du point de vue de l'inscription de ses finalités dans le projet éducatif général : il contribue, par la filière A3, autant que les autres disciplines, à l'accession des élèves au baccalauréat ; il fait face à l'évolution du système éducatif en direction des attentes culturelles et sociales et ce par ses moyens propres dont l'intérêt est d'aller à l'encontre de la rationalité qui a cours à l'école

Mais l'histoire n'est pas figée, le contexte évolue. D'ores et déjà des facteurs d'écarts sont présents. L'action culturelle en milieu scolaire, qui ne cesse de se développer depuis les années 80, confronte les disciplines artistiques à des modalités d'accès à la culture très différentes des leurs. A l'extérieur, la perspective de l'Europe met en parallèle des choix de formation

ANNEXE

DOCUMENTS CITÉS . BIBLIOGRAPHIE

■ Gérard MONNIER, *"Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles"*. Art et Éducation travaux 51, Université de Saint -Etienne C.I.E.R.E.C., 1986

■ Gérard MONNIER, *Des beaux arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art, La manufacture*, 1991

■ Édouard POMMIER, "la théorie des arts" cité en -2- p. 29

■ G. LEROUX, FAUSER-DELABY, H. LEBLIC, DUPRAT, BARDOT

"L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général" ; Les cahiers de Sèvres, 1975

■ Yves BECMEUR, *"Du dessin aux arts plastiques"*, Le Français aujourd'hui,

Association des enseignants de français, N° 88, 1989

■ C. TROGER, *"Le professorat de dessin dans l'enseignement secondaire"*, Bulletin trimestriel de la Société des Professeurs de Dessin, N°48 (a), N°49 (b), N°50 (c)

■ J.D. INGRES, *"Réponse au rapport sur l'école impériale des Beaux-Arts adressé au Maréchal VAILLANT"* cité en -2- page 59

■ Gilbert PELISSIER Inspecteur général, intervention orale dans le cadre du stage académique *"Formation continue des formateurs en arts plastiques"* à Livry-Gargan le 14.01.91, Bulletin Académique d'Informations (77, 93, 94), N° 4, avril 1991

■ Fiches du MUSÉE D'ORSAY, 1986

a) N° 8 L'Exposition Universelle de 1855 ; Section Beaux-Arts

b) N° 23 Les Beaux-Arts appliqués à l'industrie ; 1851-1889

c) N° 28 Les Expositions Universelles

■ Eugène RAVAISSON, *"L'art dans l'école"*, imprimerie A. QUENTIN, Paris 1879

■ Christiane MAUVE, *"L'enseignement de dessin au XIXème siècle"*, intervention orale dans le cadre du stage *"Formation et information des conseillers pédagogiques et formateurs en arts plastiques de l'Académie de Versailles"*, le 16 novembre 1987. Notes du compte-rendu du stage

■ Christiane MAUVE, *"Esquisses pour une généalogie des enseignements artistiques à l'école primaire - 1880 : l'enseignement du dessin"*, Art et éducation, travaux 51, Université de Saint Étienne, C.I.E.R.E.C. 1986

■ E. BRONGNIART, Officier d'Académie, Inspecteur de l'enseignement du dessin dans les écoles de la ville de PARIS, *"De l'enseignement du dessin en 1867"* ; Rapports du jury international de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris, Imprimerie et librairie administratives de Paul DUPONT, Paris

■ A. OTTIN, Inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris, *"Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris"*, CHAIX et Cie 1879

■ Gaston MIALARET et Jean VIAL, *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 3, P.U.F. 1981

■ *"Observations générales"* relatives au dessin. Notes faisant suite au rapport BELOT dans la présentation des programmes de dessin de 1909, Instructions de l'enseignement secondaire, Delagrave, Paris 1911

▣ Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté par Gustave BELOT (texte introduisant, avec les *"observations générales"* les programmes de dessin des lycées de garçons). *Instructions de l'enseignement secondaire*, librairie DELAGRAVE, Paris 1911

▣ *"Instructions relatives à l'explication des chefs-d'oeuvre de l'art"* in *Instructions de l'enseignement secondaire* de 1925, COLIN, Paris 1925

▣ *"L'enseignement du dessin"*, programme de 1938

▣ Instructions préfaçant les programmes de 1959 :

a) - *"le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales"* directives de Mr L'inspecteur MACHARD du 1er mai 1953

b) - *"Contribution de la musique et du dessin à la recherche des aptitudes des élèves du cycle d'observation"*, Instruction du 26 octobre 1960

c) - *"Enseignement du dessin et de la musique dans les collèges d'enseignement général"* circulaire du 31 octobre 1962

d) - *"Enseignement du dessin et des arts plastiques"* Instructions du 14 décembre 1964

▣ Pierre BAQUE, *"Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants"*, in *"Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification"*, Les amis de Sèvres n° 120, 1985

▣ Magali CHANTEUX, *"Quelques éléments de repère dans le passage de "Dessin" à "Arts plastiques"*, document transmis au stage des conseillers pédagogiques, C. P. R. de PARIS, 1989

▣ Catherine MILLET, *L'art contemporain en France*, Flammarion 1987

▣ *"Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines"*, collection "rapports de recherches" n°9, I.N.R.P., Paris 1986,

▣ *"Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités"*, collection "rapports de recherches" n° 11, I.N.R.P, Paris 1987

▣ *"Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6ème"*, collection école-collège, I.N.R.P., Paris 1987

▣ *"Situations d'enseignement en Arts plastiques en classe de 3°"*, collection "rapports de recherches" n°5 I.N.R.P, Paris 1990.

▣ Commission DAUDRIX, *Courrier de l'éducation*, n° 32, mai 1976

▣ René HABY, préface de *"réforme du système éducatif"*, C.N.D.P., 1977

▣ Programmes *"éducation artistique"* classes de collège, C.N.D.P., 1980

▣ François GROS, Mathilde BOUTHORS, *"Les collèges"*, Repères Bibliographiques, Perspectives documentaires n° 19, I.N.R.P. 1990

▣ Gilbert PELISSIER *"La création des ateliers d'arts plastiques au collège"*, Les amis de Sèvres n° 120, 1985

▣ Gustave COURBET, (1861) *"Peut-on enseigner l'art ?"*, l'Echoppe, Caen 1986.

▣ Pierre BAQUE, *"Les enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale : nouvelles orientations"* in *Art et Éducation*, C.I.E.R.E.C. 1986 (opus cité en 1)

▣ Magali CHANTEUX *"200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984"*, Département des Didactiques et Enseignements Généraux, I.N.R.P. 1985

▣ Jacques COHEN *"L'atelier : de l'artisanat à l'art"*, n° 120, Les amis de Sèvres 1985

▣ “*Quel lycée pour demain, propositions du Comité National des programmes sur l'évolution des Lycées*”, C.N.D.P./M.E.N., Paris 1991

▣ M.E.N. “*Collège, programmes et instructions*”, C.N.D.P. Paris 1985.

- collège : enseignements artistiques, “*horaires, objectifs, programmes, instructions*”, brochure N° OO1F6128

- lycée : enseignements artistiques, “*horaires, objectifs, programmes, instructions*” n° 001F6050

▣ M.E.N. B.O. spécial n°4. “*compléments aux programmes et instructions, Arts plastiques, Collège, 6e 5e*”, Paris 30/7/1987

▣ Gilbert PELISSIER, “*Aperçu de l'évolution depuis 1972 “Les arts plastiques, tentatives d'approche d'une discipline”*”, C.N.E.D., Vanves 1981.

L'APPROCHE PAR COMPETENCES EN ARTS PLASTIQUES

Bernard-André GAILLOT, maître de conférences honoraire en didactique des arts plastiques, Université-IUFM d'Aix-Marseille, France
Intervention à Marseille le 18 mars 2009

Ces dernières années, la notion de « *socle commun de connaissances et compétences* » s'est répandue de manière fulgurante dans de nombreux pays, encouragée par l'O.C.D.E.¹ puis par le Parlement européen², contribuant inévitablement à des réécritures plus ou moins radicales des programmes scolaires ainsi qu'au réexamen de certaines techniques d'enseignement. Nous allons tenter de faire le point en opérant d'abord un rapide tour d'horizon des principales contributions à ce sujet puis en nous rapportant plus spécifiquement et plus concrètement au contexte français de l'enseignement des arts plastiques au collège³.

Le mot « compétence » a toujours été d'un usage courant mais, curieusement, il se rapportait davantage à la vie quotidienne (la compétence d'un tribunal, la compétence d'un plombier ou d'un médecin...) qu'au terrain des acquisitions scolaires.

Pour se limiter aux pays francophones, l'entrée explicitement dite « *par les compétences* » a été engagée dans le courant des années 90, tant en Belgique (Communauté française, décret du 24 juillet 1997) qu'au Québec (2001), en Suisse romande ou au Luxembourg. En France, si les « compétences attendues » (à connotations professionnelles) étaient depuis longtemps détaillées dans l'enseignement technique et professionnel, cette formulation apparaissait de manière plus sporadique dans les disciplines de l'enseignement général. S'agissant de l'enseignement des arts plastiques, si le mot se lisait bien ici ou là depuis longtemps dans certains programmes (collège 1985, lycée 1987...), il fallut attendre 1998 (programme du collège, classe de 3^e) pour voir associés les deux termes « *connaissances et compétences* » dans une même phrase se rapportant aux acquisitions visées dans un esprit conforme aux acceptions actuelles⁴. Désormais, suite au rapport Thélot de 2004 et à la loi d'orientation de 2005, le « socle commun » français a été promulgué document de référence (décret du 11 juillet 2006) et décliné dans chaque matière d'enseignement.

La littérature relative aux compétences est, quant à elle, particulièrement abondante. Nous nous proposons dans un premier temps d'en dresser un historique succinct dans la mesure où il peut éclairer les promesses mais aussi les risques parfois dénoncés.

Cherchant à cerner une définition s'adaptant au mieux au contexte des arts plastiques, nous nous efforcerons de nourrir le débat actuel qui n'a pas manqué de s'installer dans plusieurs pays dès lors que « l'approche par compétences », largement explicitée par Ph. Perrenoud, s'est imposée dans la plupart des nouvelles orientations pour l'Ecole.

¹ Organisation de coopération et de développement économiques, organisation internationale fondée en 1960 et dont le siège est à Paris.

² Les orientations de l'OCDE, visant à définir quelles pourraient être les compétences indispensables à un individu pour « *faire face aux défis de la vie* », confirmées par les conseils européens de Stockholm (2001) et Barcelone (2002), ont débouché en novembre 2005 sur une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, présentée par la Commission, concernant « *les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* ». Cette proposition a été adoptée le 26 septembre 2006.

³ Le présent texte reprend et développe le propos de ma conférence « *L'approche par compétences en éducation artistique* » prononcée lors de mon invitation au Grand Duché du Luxembourg, le 8 mars 2008.

⁴ Notons toutefois que la publication de la *Charte des programmes*, dès le 13 novembre 1991, avait unifié la structuration de ceux-ci et officialisé l'usage préférentiel des deux notions de connaissances et compétences :

« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir :

- connaissances, c'est-à-dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux ;
- compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir ».

Nous nous interrogerons ensuite sur les changements d'attitude censés se profiler en toute logique des réécritures inévitables de nos programmes. Dit autrement de manière plus brutale, nous tenterons de voir si nous nous acheminons vers une Nième « usine à gaz » inventée par un pouvoir politique sensible aux effets de mode, s'il s'agit d'un soufflé qui ne tardera pas à se dégonfler comme bien d'autres baudruches didactiques ou pédagogiques avant lui, ou bien, simplement, le retentissement médiatique étant dépassé, s'il ne s'agit pas, effectivement, d'une crédible invitation à affiner nos outils et nos dispositifs d'apprentissage ainsi qu'à nous interroger encore et toujours sur nos pratiques et le *sens* à donner à notre enseignement.

Nous tenterons enfin de proposer quelques pistes de travail, modestes mais réalistes. Comme il m'a déjà été donné l'occasion de le dire à propos de l'introduction de l'outil informatique dans nos pratiques didactiques en arts plastiques, tout nouvel instrument n'a d'intérêt que s'il est facteur de progrès (en l'occurrence ici : améliorer les démarches d'acquisition chez nos élèves) ; jamais quiconque ne s'emparera d'un outil nouveau pour se compliquer la tâche !

Des taxonomies aux objectifs d'expression

Evoquer le substantif « compétence » en contexte scolaire conduit naturellement à la notion d'« objectif ». Une telle approche, en principe, n'évoque pas en premier lieu ni la note ni le bulletin scolaire mais suggère un mode d'évaluation plus large qui prend en considération le long terme. Ce changement d'approche est déjà ancien, même si la note prévaut toujours aux yeux des familles, aussi n'est-il peut-être pas totalement inutile d'opérer un bref rappel historique, même s'il ne s'agit ici que de quelques moments-clés, rapide survol fatalement incomplet.

Toute référence aux objectifs appelle d'abord la référence aux *taxonomies* de Bloom. On peut considérer que B.S. Bloom a été le premier aux U.S.A. dès les années 50 à chercher un mode de classement des objectifs afin de mieux élucider les finalités d'un examen et ainsi en faciliter son évaluation : non plus seulement noter un résultat en sanctionnant erreurs ou omissions mais se donner les moyens de mieux expliciter ce qui est attendu des candidats et mieux détecter les indices observables⁵.

Malheureusement, les fruits ne furent pas ceux qui étaient attendus. Fille directe de ces taxonomies, la pédagogie par objectifs (P.P.O.) qui se développa rapidement sur le terrain (du moins, celui des instructions officielles des disciplines), pédagogie que l'on peut qualifier de *comportementaliste* (en termes *behavioristes*, le comportement est la réponse à un stimulus), eut tendance, on le sait, à atomiser les apprentissages sous la forme d'une succession de micro-tâches, ne comptabilisant que des réussites fragmentaires dont la portée globale échappait, ce qui avait suscité rapidement de multiples réticences arguant qu'il était hâtif de s'en tenir à l'apparence de simples performances immédiates et qu'il serait plutôt bienvenu de s'interroger sur les compétences réellement acquises et intégrées de manière durable.

Rapidement, la critique de la P.P.O. héritée de Bloom et R.F. Mager (1962) fut complète, mais elle suscita fort heureusement par contrecoup un rebondissement largement

⁵ Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: McKay. Traduit en français par M. Lavallée en 1969 (Montréal: Education Nouvelle).

positif. Par souci de garantir l'évaluation de réussites plus authentiques, des voix s'élevèrent dont celle de R.M. Gagné (1965), invitant à faire porter son appréciation non plus sur la performance mais sur ce qu'il nommait des *capacités persistantes*⁶. Ceci nous rapproche déjà de la compétence. Aux U.S.A. également, D.C. McClelland⁷ introduisit quant à lui (1968) la différence entre comportement *répondant* (à un stimulus) et comportement *opérant* (c'est-à-dire être capable d'agir de sa propre initiative et dans la durée) : cela coïncide complètement avec la différence aristotélicienne entre *poiein* et *prattein* (faire et agir) à laquelle nous sommes si attachés en art.

Pour autant, malgré toutes les critiques qui ont pu être énoncées à juste titre à l'encontre de la P.P.O., l'apport des théories de Bloom pour les plasticiens me semble devoir être souligné à deux égards.

D'une part, Bloom et ses collaborateurs (Harrow et Krathwohl, notamment) nous interpellent sur le fait – qu'on me pardonne ce raccourci radical – qu'il n'y a pas que « le cognitif » mais aussi « le psychomoteur » ainsi que « l'affectif ». Même si ce vocabulaire peut paraître aujourd'hui désuet, cela signifie que l'élève apprend aussi avec son corps (qu'il y a de l'apprentissage non verbal) et qu'on ne doit peut être pas s'intéresser exclusivement aux savoirs et savoir-faire mémorisés et restitués mais tout autant à l'intérêt que l'on a pu susciter chez l'élève vis-à-vis de telle ou telle matière. En tout état de cause, les acquisitions d'un élève ne sauraient se limiter aux simples connaissances. On voit combien ceci nous rapproche du champ de l'éducation artistique.

D'autre part, l'apport de Bloom met en avant le *degré d'exigence* que l'on associe à chaque objectif. Classant les objectifs cognitifs par ordre croissant, il établit une progression allant de la simple connaissance puis la compréhension jusqu'à des comportements plus autonomes (établir une synthèse, évaluer), principe qui se retrouvera dans la plupart des autres taxonomies et qui incitera V. et G. de Landsheere à proposer en 1976, s'appuyant sur Gagné et E.W. Eisner (mais L. D'Hainaut suivra en suggérant de s'intéresser aux *démarches* intellectuelles et au cadre concerné par les actions⁸), une synthèse suivant trois niveaux : **maîtrise / transfert / expression**⁹, rappelant au passage que « *répéter une démarche créative n'est plus de la création de même qu'une habitude n'est plus un transfert* », ce qu'ils nommèrent le « principe de réduction »¹⁰. Ainsi, ce qui peut être, plastiquement parlant, une grande initiative associée à une importante prise de risque en 6^{ème} peut ne devenir en 4^{ème} que la simple restitution mécanique d'un pré-acquis.

Eisner est d'ailleurs une autre référence primordiale. Eisner est un théoricien précieux pour notre domaine tant il a cherché à s'affranchir de tout système programmé, ainsi considérait-il l'éducation comme un art et l'évaluation proche de l'appréciation esthétique, c'est-à-dire soucieuse du qualitatif et non exclusivement fondée sur le quantitatif¹¹. Cet « autrement » s'illustra particulièrement dans son étude portant sur les objectifs d'expression. Le chercheur montra que ceux-ci ne font que créer une *situation exploratoire* où la thématique n'est qu'un *support*, de sorte que le résultat ne peut être qu'une *surprise* et pour l'élève et pour le professeur et qu'ainsi l'évaluation ne peut se fonder *que sur ce qui a été produit*¹².

Cette réflexion essentielle explique le paradoxe qui travaille la mission d'évaluation de l'enseignant d'art : plus l'ambition est grande (l'objectif d'expression autonome, ce qui serait

⁶ Mager R.F. (1962), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduction 1972. Paris : Gauthier Villars.

Gagné R.M. (1965), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction 1976. Montréal : Holt, Rinehart & Winston, p. 46-47.

⁷ McClelland D.C. (1968), *Measuring Behavioral Objective*, Cambridge, Massachusset : Harvard University.

⁸ D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.

⁹ De Landsheere V. & G. (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, p. 235.

¹⁰ *Op. cit.*, p.265 : « Push-down principle », en référence à M.D. Merrill, le partenaire de Gagné.

¹¹ Eisner E.W. (1985), *The Art of Educational Evaluation: a Personal View*. Philadelphia: Falmer.

¹² Eisner E.W. (1969), *Instructional and Expressive Educational Objectives*, in J. Popham, *Instructional Objectives*. Chicago: AERA, p. 14.

la compétence ultime !) moins il est possible d'opérationnaliser les objectifs d'acquisitions, c'est-à-dire d'énoncer par anticipation des comportements observables et les critères qui permettront de l'apprécier. Ainsi ne peut-on évaluer et tirer leçon que du « fait accompli »¹³. Il ressort de ceci que la compétence dans le domaine des enseignements artistiques ne peut qu'être inférée *a posteriori*, à l'issue d'une situation d'expression complexe, pas nécessairement décidée de manière autonome par l'élève comme son « projet » mais qui ne saurait être dictée de part en part.

En matière d'expression plastique, on ne peut s'exercer et aiguiser ses habiletés comme il est possible de le faire dans d'autres domaines davantage liés à une norme (pratiquer le violoncelle, par exemple). Pour autant, cela n'exclut pas non plus d'élaborer des situations didactiques (nous dirons « hypothèses didactiques ») où ce qui sera proposé à l'élève sera censé inciter celui-ci à mobiliser des ressources et à les dépasser pour produire une réponse à la fois pertinente, inédite, personnelle, et qui ait du sens à ses yeux relativement au monde qu'il s'apprête à affronter, nous y reviendrons.

Ces derniers développements nous font toucher de très près la notion de « compétence ». On comprend mieux, j'espère, comment, par souci de ne plus s'en tenir aux savoirs trop souvent inopérants dispensés à l'école (détachés de toute réalité extérieure voire « morts »), la notion de compétence - issue du milieu de l'entreprise - a commencé à faire son apparition dans les études pédagogiques afin d'articuler au mieux les savoirs et leur application dans le monde extérieur. Basée sur les recherches en psychologie cognitive, favorisant l'approche constructiviste née des Méthodes actives, l'approche par compétences est apparue alors comme une alternative intéressante finalisant mieux les apprentissages en focalisant son attention sur le savoir opératoire qui doit impérativement prolonger les connaissances si l'on veut que l'élève puisse « faire face aux défis de la vie » et « contribuer au bon fonctionnement de la société »¹⁴.

L'accent mis sur les compétences

Le mot « compétence » nous renvoie à ses racines latines *cum petere* et *competere* (se rencontrer au même point ; '*compétiter*'). Il suggère ou évoque l'idée qu'il s'agit de se donner les moyens d'affronter quelque épreuve à venir...

Comme nous venons de le voir, se tourner vers les compétences visait à lutter contre la fragmentation scolaire des apprentissages en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux.

L'apport le plus net pour ce qui est d'éclairer la synergie "objectifs / compétences", me semble avoir été en Europe celui de D. Hameline (1979). Indiquant d'emblée que « *définir des objectifs pédagogiques [ne] pourrait tenir lieu de pédagogie* », le chercheur insista sur la nécessité d'une meilleure opérationnalisation des objectifs par la démultiplication des buts (ce qui ne signifie pas abaissement des exigences par la fragmentation) afin de prendre

¹³ Dans mes écrits antérieurs, j'avais emprunté la formule à D. Chateau (1994) dans *La question de la question de l'art*, Presses Universitaires de Vincennes, p. 73.

¹⁴ Texte OCDE, 2001. Pour remarque, on pouvait déjà lire dès 1982 dans le programme d'arts plastiques pour le lycée : « ...soit capable de contribuer activement à la construction d'une société adaptée à l'évolution du monde contemporain ».

conscience des mécanismes intellectuels activés et en tirer ainsi meilleur parti. Pour l'auteur, l'entrée par les contenus de connaissances tout autant que par les objectifs réduits à des tâches standardisées risquait de n'être qu'un vain « réhabillage » de la P.P.O. conduisant à « *une liste interminable de "faux objectifs"* » alors qu'il est essentiel de « *mettre l'accent sur les compétences transférables et d'inscrire le "savoir-transférer" parmi les composantes de l'apprentissage*¹⁵ ».

Pour Hameline, la compétence est à inférer à partir des comportements observables « *qui renvoient à des capacités exprimables en termes d'opération* », la réalisation d'une tâche ou « performance ». Il définit alors la compétence comme « *un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles* », ce qui pourrait rester assez décevant s'il n'ajoutait la condition d'avoir conscience des mécanismes activés, de les nommer (la métacognition) et de pouvoir les réinvestir. Par ailleurs, se référant comme V. & G. de Landsheere à Eisner (1969), Hameline souligne aussi à propos de la programmation des objectifs qu'en matière d'expression, « *la prévisibilité devient ici un critère de contre-performance : si l'on sait d'avance ce que sera l'œuvre attendue, cette dernière n'est plus intéressante. Le critère de "performance" devient la surprise, tant celle de l'apprenant que celle du formateur* »¹⁶.

Au fil des années, la réflexion sur les objectifs conduisit les chercheurs à déplacer leur centre d'intérêt de la « performance » vers la « compétence ». Voyons comment la définition de la compétence s'est peu à peu affinée.

En 1987, Ph. Meirieu¹⁷ définissait la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé* ». (« *Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé* », ajoutait-il en 1989). Pour Meirieu, une *compétence disciplinaire* est construite « *lorsqu'un sujet met en œuvre une opération mentale lui permettant d'accomplir une tâche avec succès* » (de résoudre efficacement un problème). La *capacité méthodologique* activée peut être simplement *maîtrisée* (réponse automatique), mais le sujet peut aussi être capable de la *transférer* ou bien de la *décontextualiser* dans une situation nouvelle¹⁸, ce qui nous rapproche alors d'une compétence de haut niveau.

J. Cardinet, à la suite de D'Hainaut, avait déjà relié objectif et compétence en évoquant l'état final¹⁹ d'un savoir opératoire. Cette rupture et nouvelle centration a été tout particulièrement mise en avant et finement analysée par P. Gillet et J.C. Parisot en 1991, faisant alors état d'une « P.P.O. de deuxième génération ». Néanmoins, Gillet, insistait encore peu sur la décontextualisation (bien que parlant de "famille"), définissant la compétence comme « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schéma opératoire et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace (performance)* »²⁰.

D'autres définitions de la compétence se repèrent progressivement. Probablement doit-on à Ph. Perrenoud, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, les définitions les plus actuelles de la compétence dans son sens le plus exigeant, du

¹⁵ Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF, successivement p. 27, 68 et 86-87.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 116, p. 150 et p. 160-161.

¹⁷ Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui mais comment*. Paris : E.S.F., p. 181.

¹⁸ Pour l'auteur, « décontextualiser, c'est faire jouer une connaissance dans une autre situation » (*op. cit.*, 1987, p. 100) ainsi que Meirieu Ph. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F., p. 26-27.

¹⁹ Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel : I.R.D.P., p. 2.

²⁰ Gillet P. et al. (1991), *Construire la formation*, CEPEC. Paris : E.S.F., p. 69.

moins si l'on se situe avec des attentes d'enseignant d'art. Sans que cela en soit la première occurrence, il propose dans un article paru en 1995 de mettre franchement l'accent sur la nécessité de recourir à « **des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes** »²¹. Il précisera ensuite : « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ».

Perrenoud propose de nommer *capacité* ou *habileté* ce qui se rapporte à une opération spécifique ; et *compétence* ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses²², acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience.

Disposer de ces ressources n'est qu'une condition *nécessaire* de la compétence. Elle n'existe pleinement que si l'acteur parvient à s'en servir à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Toutefois, cette mobilisation doit donner lieu à un « *entraînement réflexif* »²³. (Nous reviendrons sur la nécessité de cet entraînement).

Perrenoud met encore en avant la démarche exploratoire et le **projet**, ce qui sonne tout particulièrement bien aux oreilles des professeurs d'arts plastiques : « *l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages*²⁴ ».

Ainsi, les définitions de la période récente²⁵ vont-elles toutes, désormais, inviter à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement et mettre l'accent, au-delà du répertoire indispensable de savoirs et de savoir-faire intériorisés, sur la capacité de mobiliser sur le champ (ce mot est repris de D'Hainaut²⁶) ses ressources, d'une part, et sur l'aptitude à faire face à des situations à la fois neuves et complexes, d'autre part.

Pour G. Le Boterf²⁷, sociologue et expert spécialiste de la gestion des compétences, « **la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir-mobiliser"** ». Il ne s'agit aucunement de tourner le dos aux savoirs mais d'insister sur la *mobilisation*, en contexte et sur le champ, des multiples *ressources cognitives*²⁸ qui

²¹ Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995, p. 20-24, développé ensuite dans *Construire des compétences dès l'école*, Paris : E.S.F. (1997).

²² Des *savoirs* : déclaratifs, procéduraux (savoir comment faire), conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière), des informations, des "savoirs locaux" ; des *capacités* : habiletés, des savoir-faire ("savoir y faire"), des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation ; d'*autres ressources*, qui ont une dimension normative : des attitudes, des valeurs, des normes, des règles intériorisées, un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.

²³ Perrenoud Ph. (2000), D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-60.

²⁴ Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995, p. 6. Préconisé aussi par J.L. Wolfs (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, p. 15. L'auteur reprend une définition élaborée dans un ouvrage collectif en 1997 et qui ajoutait : « [...permettant de] faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des **projets** ».

²⁵ On peut trouver une analyse comparative de ces définitions dans Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck, p. 31.

²⁶ *Op. cit.* (1977), p.187.

²⁷ Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 16-17.

²⁸ L'auteur distingue plusieurs types de compétences renvoyant à plusieurs types de ressources :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérimentiels (savoir y faire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

permettent d'agir adéquatement en contexte. Le Boterf mettra ensuite en avant la notion de *schème opératoire* (celui du *savoir-agir*), qui est la trame permettant d'élaborer cette combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise...²⁹).

La définition de la compétence apportée par X. Roegiers³⁰ (université de Louvain) est très voisine : « ***La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes*** ».

L'école canadienne dans son ensemble (Brien, Cauchy, Scallon, Tardif) insiste pareillement sur plusieurs caractéristiques : la notion d'intégration qui suppose une assimilation stabilisée et l'aptitude à mobiliser immédiatement à bon escient ; les notions de transfert et de complexité qui garantissent l'aptitude à affronter des difficultés inédites et extrêmes.

Pour G. Scallon³¹ reprenant Roegiers et Le Boterf, si la compétence existe à l'état potentiel chez un individu (« possibilité »), l'important est d'être capable de *mobiliser ses ressources* afin de faire face à « ***n'importe quelle situation de la même famille*** », ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions sur l'évaluation. « Mobiliser » implique que c'est l'élève seul qui fait appel à ce qui lui est utile ; « ressources » (au pluriel) décrit un ensemble de savoirs, savoir-faire, de connaissances conditionnelles combinées ensemble dans un système réactif « intégré », ce qui exclut tout automatisme binaire³² ; « famille » sous-entend que la compétence ne peut être avérée qu'après la réussite à de multiples tâches, qu'après avoir apporté les preuves de sa capacité à surmonter ailleurs et autrement (la *dé/re-contextualisation* de Meirieu) diverses sortes d'obstacles ou de mener à bien diverses sortes de *projets*, ce qui rapproche ces considérations généralistes du terrain des arts où la compétence n'est jamais la simple réitération d'un acte antérieurement réussi mais toujours un acte en partie neuf associé à la prise de risque inévitable qui lui est associée.

La compétence, toujours à suivre Scallon, est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser, ressources qu'il présente suivant une formulation plus compressée de la manière suivante :

- des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;
- des stratégies (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;
- des attitudes (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).

Naturellement, les deux dernières catégories sont nettement plus difficiles à inférer.

J. Tardif, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) s'inscrit dans la même logique que celle de Le Boterf et présente la compétence comme « ***un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations*** ». Ici aussi, le savoir-agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale, toutefois l'auteur insiste également sur le fait que la mobilisation et le transfert de ressources ne sont pas donnés mais qu'il faut les

²⁹ Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation, p. 70.

³⁰ Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, p.66-67.

³¹ Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, p. 99-134.

³² On peut d'ailleurs saluer une distinction entre « compétence étroite » (savoir faire ou savoir appliquer) et « compétence large » (définie plutôt comme un savoir réagir) chez G. Le Boterf (2000), *op.cit.*, p.38 et 54-55.

entraîner, les exercer, les développer par la pratique³³, ce qui conforte, me semble-t-il, les situations exploratoires ouvertes telles que nous les installons en arts plastiques.

Nous retiendrons, pour l'heure, que ce « savoir-mobiliser » dont parlent les chercheurs – et ce « *savoir-dépasser* », ajouterais-je – doivent se travailler et qu'il nous est impératif de bâtir nos dispositifs didactiques à cet effet.

Les précédentes remarques sur l'état *potentiel* insistent sur le fait qu'une compétence n'est avérée que si elle est perceptible au travers d'un *comportement observable* (cette fameuse performance) et authentique³⁴ (l'élève a décidé seul et pas au hasard). Ce point réactive à nouveau la question de la « *valeur prédictive* » d'une observation : peut-on, à la lumière de ce qui vient d'être « fait » par l'élève, être assuré que celui-ci a compris les enjeux d'un travail ? Ou n'a-t-il produit qu'un objet réussi, par exemple ? En dehors des arts, Piaget³⁵ avait déjà souligné que "réussir" ne signifiait pas pour autant "comprendre". Ce qu'il nous faut évaluer, c'est l'élève comme individu détenteur d'un potentiel, en chemin vers l'autonomie, en premier lieu sur de terrain des arts plastiques qui ne tolère aucun modèle de référence, en second lieu dans le profilé de sa future vie d'adulte.

« Plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances *contextualisées* et *mobilisées*, plus ils seront prêts à évaluer des compétences »³⁶. Ajoutons que l'approche par compétences oblige à un nouveau regard : moins comptabiliser et empiler des réussites ponctuelles (et des notes) que penser en termes de parcours, « *progression* d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources³⁷ » suffisamment intégrées pour être réinvesties puis enrichies. Au-delà, force est de constater que les chercheurs restent très prudents quant à l'élargissement du champ des compétences, mais il faudra se souvenir plus avant que *la promesse de la compétence est celle du dépassement permanent*.

S'agissant plus précisément du terrain de l'éducation artistique, il devient assez évident que, par delà tous les savoirs indispensables acquis préalablement, *la véritable compétence est celle qui saura improviser à partir de ceux-ci (tout acte d'expression est lié à une inaliénable prise de risque) pour produire un comportement adapté à la résolution d'une situation inédite*.

Si l'enseignant peut dans ses hypothèses didactiques la configurer comme « attente », la compétence *singulière*, propre à cette action-là (une capacité avérée), ne peut donc être décrite (inférée) qu'*a posteriori*, lorsque le problème a été résolu avec succès et l'œuvre livrée aux regards de tous. Et il en est de même lorsque l'acte en question est un commentaire d'œuvre. Micro-compétence, elle relève du constat et sa généralisation en termes plus génériques s'établira peu à peu (si tout va bien) au nombre des réussites. Ensuite, naturellement, il n'est pas toujours facile de définir à partir de quelle quantité de ressources mobilisées il y a élaboration de compétences et non plus seulement restitution d'un *savoir-refaire*.

Car il est difficile de décrire *a priori* une compétence³⁸ dans le domaine des arts en anticipant très précisément sur un florilège de capacités attendues ; il me semble plus

³³ Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques, ainsi que : Tardif, J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 2003, p. 36-45.

³⁴ Pour G. Scallon (*op. cit.*, 2004, p.137), l'authenticité est liée à une bonne contextualisation des actions observées. De son côté, G. Le Boterf avait souligné qu'il n'y avait de réelle compétence que « mise en acte » et « mise en situation » (*op. cit.*, 1994, p. 20).

³⁵ Piaget J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris : P.U.F.

³⁶ Perrenoud Ph. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, p. 8-11.

³⁷ Scallon G. (2004), *op. cit.*, p. 223.

³⁸ Jonnaert Ph., Vander Borghet C., Defise R. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, p. 46.

pertinent de prendre appui sur un ensemble de « pré-requis » (ou de « pré-acquis ») pour lever l'hypothèse d'un dépassement de ceux-ci dans la nouvelle situation. Ajoutons que, seule, une vision *élargie* de la compétence (Le Boterf, 2000) relativement à de grands champs comportementaux évitera, retrouvant Hameline, de reprendre les programmes en faisant précéder chaque item par « être capable de ».

Les partenaires de la compétence : définitions

L'idée de compétence dénote le souci d'orienter les programmes d'enseignement vers l'acquisition d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'élève à un environnement changeant. Entrer par les compétences implique de ne pas en rester à la restitution de connaissances mais, pour autant, s'il peut y avoir du savoir sans savoir-faire et sans compétence, il ne saurait y avoir de compétence sans savoirs à mobiliser. Efforçons-nous d'abord de préciser ce qu'il en est de chaque notion.

Pour les sciences de l'éducation, le **savoir** désigne les références scientifiques constituées (ce que Y. Chevallard nomme en mathématiques le « savoir savant »³⁹) ou bien le savoir apprêté par l'institution scolaire (simplifié, hiérarchisé, codifié, transposé par la didactique disciplinaire) pour être enseignable. En arts plastiques, il existe un savoir objectif qui peut s'apprendre : vocabulaire spécifique, œuvres, artistes, mouvements... En revanche, s'il existe bien un savoir technique (le savoir-comment-faire/utiliser un matériau ou un outil), celui-ci reste mort s'il ne se réincarne pas dans l'idiosyncrasie d'un individu pour devenir expérience.

De ce fait, les **connaissances** sont les informations qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte ou d'inculcation. Suivant la perspective *socioconstructiviste* qui est la plus proche des arts plastiques, souvenons-nous que pour G. Bachelard⁴⁰, « *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique [...] accéder à la science, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé* ». En arts plastiques plus que dans certaines autres disciplines, le « conflit cognitif »⁴¹ peut être particulièrement brutal, c'est alors à l'enseignant de susciter au sein de la classe des « interactions sociales » pour confronter les représentations initiales des élèves par la « verbalisation » à la « pluralité des points de vue », nous nous retrouvons ici en terrain connu. Ainsi, en arts plastiques, le caractère *construit* des connaissances intériorisées par l'élève est, si l'on peut dire, doublement ontologique car il est de surcroît dépendant de la singularité et de l'impossible réitération de tout événement artistique (il n'y a pas de vérité en art ni même, finalement, sur le terrain de la communication visuelle).

Au plan des connaissances disciplinaires, la psychologie cognitive semble s'accorder aujourd'hui pour distinguer trois grandes catégories de connaissances : *déclaratives* (le savoir théorique), *procédurales* (savoir comment faire) et *conditionnelles*⁴² (savoir à quelle occasion

³⁹ Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, p. 49-63.

⁴⁰ Bachelard G. (1938), *La formation scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin, p. 14-16.

⁴¹ Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

⁴² En référence notamment à J. Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, p.47 et suivantes. Cette distinction née de l'informatique (Winograd, 1975) et passée à la psychologie cognitive (Anderson, 1983) puis à la pédagogie (Gagné, 1985) se rapportait à la manière dont était codée l'information.

agir). Par pragmatisme, j'ai proposé dans de précédents écrits⁴³ que les deux premières catégories rapportées aux arts plastiques soient partagées au regard d'entrées plus spécifiques qui se rapportent à l'aspect :

- technique (les connaissances tirées de l'expérience exploratoire, le « savoir-comment-utiliser », la maîtrise pratique qui se nomme également *habileté*) ;
- théorique (pour les petites classes surtout du vocabulaire, pour les plus grands des citations se rapportant aux grands écrits sur l'art) ;
- ou culturel (connaître des artistes, des œuvres) ;
- (à quoi il convient d'ajouter toute les connaissances inter et transdisciplinaires qui y sont liées).

Ensuite, elles doivent servir à quelque chose ! L'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait, sinon les connaissances engrangées restent lettres mortes, c'est bien ce qui est souvent reproché à l'Ecole et qui motive désormais « l'approche par compétences ». La **capacité** (être capable de...) traduit l'aptitude à faire aboutir une tâche avec succès, et c'est ce que nous nommons le **savoir-faire**.

Nous avons dit que dans les disciplines d'expression cela ne peut se limiter à répéter mais doit engager de l'initiative et de la compréhension, dans un *ailleurs* et un *autrement*. En théorie (Hameline 1979, Gillet 1991), la capacité d'engager une action engendre une *performance* censée opérationnaliser par ce fait une compétence.

La **performance** (la traduction de ce mot anglo-saxon n'est pas "exploit" mais "action" !) est donc ce qu'a produit cette capacité associée à un objet ou contenu : c'est ce qui vient d'être (plus ou moins bien) fait. Reste à savoir ce qu'elle révèle : s'agit-il d'une réussite ponctuelle, immédiate, fugace ? S'agit-il tout au contraire d'un savoir-faire définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le potentiel et les enjeux qui y sont liés et que l'on peut nommer compétence ? C'est la question de la **valeur prédictive** des comportements observés...

Certaines définitions sont ambiguës. Ainsi, le *Dictionnaire de pédagogie* Bordas (2000) indique-t-il, certes, que « évaluer les compétences des élèves consiste à mesurer les performances réalisées », mais en ajoutant que « la performance témoigne de l'existence de la compétence » et qu'elle « est la preuve apportée que l'on sait ou sait faire quelque chose ». Pour le moins faudrait-il préciser : la performance positive, car il existe des "contre-performances" ! En effet, selon les secteurs concernés, performances et compétences se superposent plus ou moins complètement. Prenons l'exemple du concours de l'agrégation : entendre un candidat parler *parfaitement* l'anglais (vocabulaire, syntaxe, fluidité, accent) est bien la preuve irréfutable de sa compétence linguistique, et inversement aussi, à tel point qu'il n'est nul besoin d'universitaire pour en décider, tout locuteur natif sollicité outre Manche pourrait en juger ; en revanche, réussir *parfaitement* ou rater complètement le grand problème de l'agrégation de mathématiques ne peut attester sans risque de se tromper du « niveau de compétence » du candidat. Cette anecdote n'est pas superflue car elle touche particulièrement l'enseignement des arts plastiques où performance et compétence ne se superposent plus depuis que nos visées excèdent le stade de la maîtrise des techniques.

La **compétence** a déjà été largement présentée dans les pages précédentes, elle réside dans la capacité de mobiliser ses connaissances (une diversité de « ressources ») afin de faire face efficacement à des situations nouvelles et complexes.

⁴³ Gaillot B.A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF, 6^{ème} édition mise à jour, 2009, p. 73-103 ainsi que (2004), *La docimologie, et après ?* Article en ligne par www.aix-mrs.iufm.fr

Dans ses définitions récentes, toute compétence suppose un processus d'adaptation et d'extrapolation et non pas seulement de reproduction de mécanismes. En ce sens, la littérature des vingt dernières années, se rapprochant de la vision que nous en avons en France du point de vue des arts plastiques, nous a permis d'être définitivement au clair quant à la différence entre compétence et « savoir-faire »⁴⁴, celui-ci n'étant souvent qu'un *savoir-refaire*.

La compétence n'est pas simplement l'énumération d'une liste de « capacités » vérifiées, elle inclut l'idée de *dépassement*, sinon Léonard de Vinci n'aurait été qu'un second Verrocchio.

A ce propos, eu égard au contexte des enseignements artistiques, il me semble intéressant d'associer le nom de Noam Chomsky qui, dans ses nombreux écrits sur le langage⁴⁵, souligna le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire – *créer* – des phrases nouvelles. Il s'agit donc de l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites (il faut donc se débrouiller tout seul en prenant des initiatives à partir de ce qui a été intériorisé), et cela ne peut que nous intéresser du point de vue des arts plastiques.

Si je devais à mon tour proposer une définition de la compétence rapportée globalement au domaine des arts, je dirais qu'il s'agit à mes yeux d'une disposition terminale mais en constante construction et promesse de dépassement :

Disposition acquise par un sujet dans un champ déterminé qui le rend capable de mobiliser sur l'instant un fonds intégré de ressources conceptuelles et procédurales afin non seulement d'identifier un (ou des) problème(s) et d'y faire face avec succès mais aussi d'improviser à partir de celles-ci (tout acte d'expression étant lié à une indispensable prise de risque) pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'une situation complexe et nouvelle.

Au-delà des connaissances construites, il y a (ou non) l'intériorisation progressive de ses découvertes et la capacité espérée de « *se débrouiller tout seul* », si je puis me permettre cette expression commode pour nommer la compétence en terrain scolaire.

Dans le contexte général, il est désormais très souvent fait état de *compétences-produits* (ou terminales) mais aussi de *compétences-processus*, (stratégies d'apprentissage, « comportements-outils »), autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques⁴⁶).

En éducation artistique, cherchant à spécifier plus avant, j'avais suggéré que les compétences attendues par rapport aux trois axes cognitifs proposés précédemment puissent être nommées, gardant les mêmes entrées :

- *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens) ;
- *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) ;
- et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

⁴⁴ B. Rey (2006) définit trois degrés de compétences : 1) la *compétence élémentaire* (habileté) qui consiste à savoir exécuter une procédure répertoriée, 2) la *compétence du second degré* qui permet de choisir correctement entre plusieurs compétences élémentaires intériorisées pour faire face à une situation inédite, 3) la *compétence complexe*, celle qui sait combiner plusieurs compétences pour résoudre des situations nouvelles et complexes. (In *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck, p. 25-27).

⁴⁵ Chomsky N. (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, ainsi que : (1969) *Structures syntaxiques*, même éditeur.

⁴⁶ Wolfs J.-L. (1998), *op. cit.*, p. 15-23.

A ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter nombre de **compétences transversales** induites (maîtrise lexicale, maîtrise informatique...) et, comme il est dit plus haut, celles qui se rapportent au processus, et à la méthodologie (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu...) sauf à considérer que ces aspects, comme le laissent entendre les définitions exigeantes de Perrenoud, Roegiers ou Scallon, sont déjà en articulation avec le volet disciplinaire (par exemple : une compétence plasticienne reconnue pour ce qui est du choix des matériaux les mieux adaptés à un projet implique *ipso facto* un fonds de méthode tout autant que d'esprit divergent).

Encore un mot à propos des compétences transversales. Une compétence est toujours reliée à une situation ponctuelle, délimitée (être capable de reproduire des formes visuelles n'implique pas que l'on sache reproduire des formes sonores avec la même facilité) mais cela n'exclut pas parfois qu'elle puisse être déployée dans d'autres circonstances (être capable d'argumenter, de comparer...). D'ailleurs, plus les compétences d'un individu sont nombreuses, plus il sera en mesure de les développer à l'occasion de situations inédites, toute mobilisation dans un nouveau contexte contribuant à en faire naître de nouvelles. Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou si elle transcende ces clivages. Le meilleur exemple est celui de la « maîtrise de la langue » soulignée dans l'ensemble des programmes. Il s'agit donc naturellement de compétences assez générales qui ne s'arrêtent pas aux contours des différentes matières scolaires, citons par exemple (mais la liste serait longue) celles qui renvoient à la capacité :

- de planifier son travail,
- d'utiliser les supports numériques,
- de faire preuve de créativité,
- d'exercer son esprit critique,
- d'inférer du sens à partir de documents,
- de s'exprimer d'une façon claire et argumentée, etc.

Certaines compétences sont qualifiées de « générales » en ce qu'elles sont utiles en de multiples contextes, y compris hors l'école (savoir prendre des notes, utiliser un dictionnaire, comparer deux grandeurs, savoir gérer son temps...) et souvent en même temps de « transversales ». Maingain, Dufour et Fourez citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale :

- logiques (opérations mentales telles que déduire, comparer...) ;
- cognitives (démarches d'apprentissage) ;
- méthodologiques (organisation de son travail),
- communicationnelles (savoir s'exprimer) ;
- métacognitives (posture réflexive quant à son travail) ;
- épistémologiques (recul critique favorisant un usage approprié de ses connaissances) ;
- relationnelles et socio-affectives.

Les auteurs regrettent (eux aussi) que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier.⁴⁷

Soulignée par beaucoup comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation, la notion de transversalité ne doit pas être confondue avec la question de la transférabilité des acquis méthodologiques. Une compétence peut être reconnue comme transversale (elle se travaille dans plusieurs contextes) mais rien ne dit que, travaillée dans une discipline – par exemple savoir comparer les résultats d'un protocole expérimental en

⁴⁷ Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck, p. 169-172.

sciences –, elle portera des fruits ailleurs – comparer deux œuvres d’art inspirées du même sujet – (ou l’inverse). Pour certains, le « *transfert d’apprentissage ne pourrait être finalement qu’un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l’accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. (...) La vraie question du transfert pourrait être celle de l’adéquation entre, d’une part la qualité et le contenu des connaissances enseignées et, d’autre part, les contraintes des différents domaines où elles sont susceptibles de s’appliquer* »⁴⁸. Pour Meirieu et Develay, la compétence réelle serait atteinte quand l’élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également « les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu’ils nomment l’aptitude à *recontextualiser*⁴⁹ (mais ceci ne veut pas nécessairement dire transfert dans un autre champ, me permettrai-je d’ajouter).

Sur le terrain des arts, un indicateur fort d’acquisition est incontestablement aussi la résurgence spontanée à long terme et à bon escient. Globalement, les arts plastiques ayant largement partie liée avec « la vie » (du moins, est-ce ainsi que je les ai toujours envisagés), c’est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l’enceinte de la salle de classe, on peut espérer que s’y élaborent des compétences larges qui seront de nature, demain, à sous-tendre en certaines occasions une meilleure prise d’initiative.

Il importe donc, suivant Tardif⁵⁰ que nous fassions un gros effort pour favoriser et valoriser les opérations de transfert afin de montrer combien elles sont constructrices de l’autonomie de chacun. On peut lire depuis longtemps chez D’Hainaut⁵¹ l’intérêt suscité par la transférabilité des compétences, le degré ultime ou « transfert intégral » correspondant au fait qu’une action adéquate puisse être opérée en réponse à toute circonstance inédite⁵².

Meirieu, dans un article récent⁵³, assez optimiste, formule fort bien ce qui est espéré : « *Construire une compétence, c’est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu’on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. Et parce qu’on a été capable de cette analyse, on devient capable d’utiliser aussi cette compétence dans d’autres situations où elle s’avèrera aussi pertinente. La compétence reste toujours locale, mais elle peut être utilisée à bon escient dans d’autres lieux. C’est son niveau d’expertise qui en garantit la transférabilité. Plus je suis expert dans une compétence spécifique – c’est-à-dire plus je comprends ce que je fais en construisant cette compétence – plus je deviens compétent... Et, donc, plus je deviens capable de construire de nouvelles compétences. C’est cet "effet boule de neige" qui donne le sentiment que des acquisitions dans un domaine peuvent se répercuter dans un autre* ».

Cependant, force est de constater que les chercheurs se montrent très prudents quant à l’élargissement du champ des compétences, actuellement « en question » :

D’après plusieurs auteurs, cette transférabilité serait loin d’être certaine au-delà d’un certain seuil. B. Rey⁵⁴, s’appuyant sur Lev Vygotski pour qui la spécification des capacités semble s’imposer, se montre assez dubitatif à l’égard des transferts de compétences compte tenu du fait que l’école est un lieu où l’on n’agit pas « pour de vrai ». Au mieux, écrit-il, la transversalité « *n’est pas ce qui serait commun à plusieurs disciplines, mais ce qui en*

⁴⁸ Mendelsohn P. (1996) Le concept de transfert, in Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP, p. 20.

⁴⁹ Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 159-167.

⁵⁰ Tardif J. (1999), *op. cit.*

⁵¹ D’Hainaut L. (1977), *op. cit.*, p. 238-239.

⁵² D. Hameline en 1979 (*op. cit.*, p. 86), parle du « savoir-transférer » comme d’une composante nécessaire de l’apprentissage.

⁵³ Ici, Meirieu Ph. (2005) Contribution à l’ouvrage collectif, *Les compétences*, sous la direction de J.-L. Ubaldi, Edition Revue EPS.

Sur la question du transfert, voir encore : Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani Y. (1996), *op. cit.* ci-dessus.

⁵⁴ Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, p. 57-58.

chacune les dépasse et pourrait servir au-delà des murs de l'école ». Rey préfère parler de « capacités générales ». D'autres chercheurs restent également réservés, comme J.C. Parisot⁵⁵ qui, évoquant la perspective de capacités transversales, parle de « catégories hypothétiques ».

Je ne développe pas davantage les aspects de ce débat en renvoyant le lecteur à mon article sur le « projet » et l'autonomie de l'élève⁵⁶. A cet égard, précisément, un dernier mot se rapportant à l'autonomie. Selon Perrenoud (point de vue que je partage) les rapports entre compétence et autonomie s'établissent dans les deux sens car la compétence n'existe que si l'acteur « *se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions* »⁵⁷. C'est bien ce que nous cultivons dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques en France (« autonomie réflexive et capacité de créer », énonçaient d'anciens programmes dès 1982) sans manquer de valoriser la pratique du recul critique.

Ajoutons que cette conscience des acquis transdisciplinaires ne saurait être dissociée de la pratique de l'auto-évaluation de l'élève en ce qu'elle favorise la *métacognition* et développe les aptitudes *méthodologiques et de rigueur analytique* en arts plastiques. Des études ont montré que dans les milieux familiaux où l'enfant est habitué à raisonner sur ses comportements « *la pratique de la reformulation [est tout à fait] essentielle dans la construction de l'intelligence : en précisant ce qu'il veut dire, en cherchant à expliciter ses intentions, ses projets, ses actes, l'enfant ne se contente pas d'acquérir un vocabulaire plus étendu, il structure sa pensée elle-même* »⁵⁸.

Ainsi est-il clair qu'être compétent, c'est être **autonome** dans le sens d'être capable de « se débrouiller tout seul » face à la résolution d'une tâche complexe. C'est un gage d'authenticité qui m'a porté à défendre la place du « projet » en classe de 3^e, sans grand succès, semble-t-il, même si le mot a été maintenu dans les nouveaux programmes de 2008 pour le collège français. Naturellement, complexité et autonomie sont à considérer modestement à l'aune de la maturité relative de nos jeunes élèves mais, en arts plastiques, une compétence véritable n'est pas avérée si elle n'a pas pu être appréciée dans le cadre d'une démarche personnelle de création et sans relation à l'art délibérément désirée et pratiquée hors la classe.

On aura compris qu'à mes yeux l'approche « par les compétences » est une démarche essentielle, davantage encore dans le contexte des enseignements artistiques (d'ailleurs, on n'observe guère de réactions négatives en France émanant de notre milieu, tout au plus pouvons-nous déplorer que certaines évaluations se limitent encore par économie à la notation des productions plastiques). L'approche par les compétences est indispensable en art parce que c'est ainsi que l'on donne du sens et que l'on justifie en même temps la place de cet enseignement à l'intérieur du système scolaire obligatoire ; réjouissons-nous que l'accent soit enfin explicitement porté dessus dans les instructions officielles.

Voyons maintenant ce qu'il en est au plan international et quels débats (parfois très vifs) ont été soulevés à ce propos.

⁵⁵ In Gillet P., CEPEC (1991), *op. cit.*, p. 38.

⁵⁶ Gaillot B.A. (2005), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève* (article en ligne sur : aix-mrs.iufm.fr).

⁵⁷ Dans une contribution à l'O.C.D.E. datant de 1999 (citée dans la revue *Résonances*, n°1, septembre 2002, p. 16-18.), Perrenoud, avait mis en avant huit compétences qui permettent à un acteur de construire et de défendre son autonomie dans divers contextes:

1. Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.
2. Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies.
3. Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique.
4. Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.
5. Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique.
6. Savoir gérer et dépasser les conflits.
7. Savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer.
8. Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

⁵⁸ Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 140.

Force est de constater que l'approche « par compétences » a suscité de multiples réactions négatives dans les pays (Belgique, Suisse, Québec, par exemple) où elle a déjà été mise en œuvre.

On aurait pu croire que le débat relatif à la P.P.O. dans les années 70, finalement très voisin, avait suffisamment mis en lumière les limites et les risques d'un recours systématique à un prévisionnel de tâches plus ou moins bien juxtaposées, censées être certificatives mais qui se révèlent inopérantes sur le long terme⁵⁹ ; que la notion de compétence, désormais déconnectée du béhaviorisme, était aujourd'hui perçue comme visant des activités mentales complexes garantes du savoir-agir⁶⁰ au profit d'évaluations plus soucieuses du devenir des élèves... Pourtant, la crainte inverse, celle d'une perte des contenus disciplinaires et de l'abandon des notes au profit de dispositions plus évasives évaluées sommairement, ne tarda pas à se manifester, ici et là.

En **Belgique**⁶¹, le décret dit « Missions » du 24 juillet 1997 établit explicitement l'approche par compétences au cœur de la nouvelle organisation éducative. Il en précisait les modalités ; la définition des socles de compétences ; la mise en cohérence des programmes qui devaient indiquer des contenus d'apprentissage ; la construction d'outils d'évaluation étalonnés et correspondant aux socles de compétences.

Adoptés en 1999 par le Parlement de la Communauté française de Belgique, les socles de compétences se déclinaient, dans chaque domaine d'apprentissage, d'abord autour des compétences transversales ou générales que l'enseignement dans ce domaine doit développer, puis autour des compétences disciplinaires (suivant les trois degrés de Rey).

En 2002, fut installée une commission de pilotage mettant en place des outils pédagogiques mais aussi le suivi demandé. Dès lors, les réactions furent nombreuses⁶², plaidant pour une « restauration du disciplinaire⁶³ » et titrant sur « le glas des compétences » voire « la pédagogie de l'incompétence ».

En **Suisse romande**, la rénovation de l'école primaire a débuté dans certains cantons dès le milieu des années 90, elle s'est généralisée au secondaire dans les années 2000.

Orientée vers l'évaluation des compétences (y compris sociales), les nouvelles modalités d'évaluation ont conduit au remplacement de la traditionnelle notation chiffrée par un ensemble d'appréciations portant sur les attitudes de l'élève et sur son degré de maîtrise des objectifs. L'évaluation des compétences de l'élève était traduite par une note globale donnée pour chaque discipline, note globale « *qui ne devait pas être le résultat d'une moyenne arithmétique* ».

Cette réforme a rencontré de vifs mécontentements, tous centrés sur le dossier d'évaluation. Ce que les médias ont rapidement appelé la « guerre des notes », diversement active suivant les cantons, a notamment conduit à ce que 75 % des électeurs du canton de Genève se prononcent en faveur du retour des notes et des moyennes. Actuellement, un

⁵⁹ Pour rappel : Suffirait-il seulement, avait dénoncé Hameline dès 1979 (*op. cit.*, p. 87), de les faire précéder du sésame « être capable de » et « d'enfiler les perles du programme » ?

⁶⁰ Pour une analyse plus précise de ce point, voir Meirieu Ph., *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ?* 1, Chronique sociale, Lyon, 6ème édition, 1996, p. 139-187.

⁶¹ Les éléments d'information qui vont suivre sont principalement tirés du rapport de l'I.G.E.N., *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, rapport n°0227-048, juin 2007.

⁶² On peut en retrouver la trace notamment sur le site www.enseignons.be

⁶³ Crahay M. (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, Revue française de pédagogie, n°154, p. 97-110.

nouveau *Plan d'étude romand* (PER) de plus de 500 pages est en consultation⁶⁴ auprès d'experts ; il s'efforce de concilier une désignation rigoureuse des contenus à maîtriser et la prise en compte de cinq grands champs de capacités transversales⁶⁵ qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Il propose d'ajouter aux enseignements traditionnels une « formation générale »⁶⁶ mais la relation aux disciplines et les modalités d'évaluation sont peu abordées.

Au **Québec**, le plan de formation de l'élève initié en 2001 s'articule autour de l'élaboration planifiée de tâches d'apprentissage et d'évaluation formative. Mis en place en 2004, le programme prône le développement d'une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage au moyen de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs, de l'élaboration de portfolios. L'ensemble du processus doit concerner aussi bien les compétences disciplinaires que les grandes compétences transversales définies dans le programme de formation.

Pour ma part, j'y ai apprécié tout particulièrement la présentation visuelle des compétences visées⁶⁷, dans un cercle dont le centre est l'élève et déclinées en périphérie par disciplines, j'y reviendrai.

Les enseignants sont incités à présenter ces échelles de compétence aux élèves et à leurs familles afin que ceux-ci se les approprient et soient davantage partie prenante des apprentissages. Un premier rapport d'évaluation (août 2006) souligna cependant le malaise des enseignants à propos de l'évaluation par compétences et recommanda « *d'ajuster les outils mis à la disposition du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages, notamment en revoyant et en clarifiant les échelles de niveaux de compétence* ». Le rapport recommandait aussi le retour à la notation chiffrée, ce qui fut fait dès la rentrée suivante.

En **France**, les instructions de 1969 avaient aboli les compositions au profit du contrôle continu et instauré l'échelle d'appréciation à 5 niveaux (de A à E ou de 1 à 5). Plus que ses performances finales, c'était le progrès de l'élève que l'on devait repérer. Mais ceci fut peu suivi.

Récemment, plusieurs enquêtes réalisées par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) en 2004 et 2005⁶⁸ confirmèrent que les comportements d'évaluation dépendaient fortement des disciplines, « *certaines restant très centrées sur des tâches de restitution (mathématiques, sciences physiques), parfois sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à l'autre (langues vivantes, SVT), d'autres davantage sur des tâches de créativité (lettres, arts plastiques), de compétences transversales ou de comportements (EPS, éducation musicale)* ».

Dans le même temps, afin de tenter d'améliorer la réussite scolaire, le rapport Thélot (2004) avait mis en avant la nécessité de formaliser « un socle commun des indispensables », dont la maîtrise devait être garantie par l'école à la fin de la scolarité obligatoire.

Ce sont les finalités poursuivies qui définissaient le socle : « *les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne,*

⁶⁴ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), PER 2008, accessible à l'adresse : <http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html>

⁶⁵ *La collaboration, la communication, la démarche réflexive et le sens critique, la pensée créatrice, les stratégies et la réflexion métacognitive.*

⁶⁶ Trois grands axes ont été retenus pour organiser ce domaine : rapport à soi, aux autres et au monde. De là ont été extraits de grands enjeux tels que : *l'éducation aux médias, la santé et la prévention, l'éducation aux citoyennetés, l'éducation en vue d'un développement durable, l'orientation scolaire et professionnelle.*

⁶⁷ http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFI/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

⁶⁸ Note DEP 04.13 décembre 2004 ; dossier n°160, janvier 2005 : *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège.*

personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte ».

Le rapport de l'I.G.E.N. déjà cité⁶⁹ souligne la rupture lexicale que représentait ce texte : ce qui était préalablement désigné comme des compétences (dans les documents, dans les supports d'évaluation officiels, dans les programmes) n'est plus considéré comme telles. Ces ex-compétences sont dorénavant classées parmi les capacités, ou les connaissances, voire les attitudes qui devront être acquises dans le cadre du socle. A l'inverse, le terme de compétence reste bien présent dans le texte mais, réduites au nombre de sept, les compétences du « Socle commun »⁷⁰ n'ont plus rien à voir avec les notions anciennes.

Les nouveaux programmes venant à peine d'être rédigés, on ne peut parler en France de réaction globale déjà perceptible, pourtant l'inquiétude quant aux contenus y est tout aussi présente, si j'en juge par les propos anticipateurs de S. Johsua dans les murs de cet IUFM (en 1997, car le débat n'est pas neuf) : *« l'entrée par les compétences vient apparemment réduire les difficultés [rencontrées à l'école] en écartant le plus possible la référence " disciplinaire " (...) comme, en définitive, une fois sorti du système scolaire, c'est " la compétence " qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible (...) Ainsi donc, on évalue " explicitement " des compétences énoncées " clairement " ..mais à propos de savoirs évanescents ! »*⁷¹

S'agissant des arts plastiques, certains ont pu regretter que les Arts ne soient pas directement nommés dans le « Socle » (quoique largement inclus dans le pilier 5 – *culture humaniste*). Le point de vue transversal induit au contraire des acquisitions plus larges, aussi peut-on remarquer que notre discipline apporte sa contribution à six de ces piliers. Reste à connaître comment seront présentés les livrets d'évaluation des compétences destinés, selon l'I.G.E.N., à se « substituer à terme aux habituels bulletins ».

Reprenons les principaux points soulevés et regardons désormais ceci du point de vue des arts plastiques en France.

1. La critique la plus fréquente consiste à affirmer que se référer aux compétences risque de s'opérer au détriment des savoirs. En clair, il s'agirait de faire sans nécessairement chercher à comprendre ni même à connaître : le savoir-faire, suffisante activité de surface, ne serait alors qu'un *savoir-refaire*, sorte d'habileté acquise par la répétition si ce n'est atteinte par hasard. Et puisque cela a été fait, cela signifierait que la compétence est là et vérifiée. Et peu importe de connaître davantage puisque l'on sait faire !

Naturellement, la compétence dont il est question ici ne peut se limiter à cela, tous les auteurs s'accordent pour le dire, il n'y a pas de compétence sans savoir et savoir-faire intériorisés à activer. Sinon, nous en resterions au conditionnement pavlovien ! Ceci pour le contexte général, faut-il ajouter que, dans le domaine de la création artistique, le mode répétitif confinerait à l'absurde : Warhol lui-même qui en a fait un principe artistique, n'a pas réussi à être simple « machine », et ce qui fascine précisément, comme aurait dit Duchamp, c'est la différence infra-mince, celle qui sépare deux gouttes d'eau !

⁶⁹ Rapport n°0227-048 de juin 2007, p. 16.

⁷⁰ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 publié au J.O. n° 160 du 12 juillet 2006, *B.O.E.N.* n° 29 du 20 juillet 2006, encart pages I à XV. Pour rappel, sept piliers : 1. maîtrise de la langue ; 2. langue vivante étrangère ; 3. culture scientifique et technologique ; 4. maîtrise des TIC ; 5. culture humaniste ; 6. compétences sociales et civiques ; 7. autonomie et initiative. Chaque pilier est détaillé en trois registres : « connaissances / capacités / attitudes ».

⁷¹ Tiré de l'introduction, par le mathématicien S. Johsua, au Colloque *Défendre et Transformer l'École pour tous*, IUFM d'Aix-Marseille (Ed.), Actes sur CD-Rom, Marseille, octobre 1997.

Ceci dit, inversement, on peut être savant sans être compétent. En arts plastiques, toutes les habiletés techniques, toutes les références artistiques de l'élève, de l'étudiant, de l'artiste, resteront lettres mortes si ces derniers n'arrivent pas à prendre appui sur elles afin de répondre à la demande d'un professeur, au sujet d'un concours, à telle offre de commande publique ou même à ses velléités d'expression personnelle. Connaissances et compétences ne sont pas en concurrence mais concomitantes, Bloom suffirait à le rappeler.

Cette inquiétude quant aux savoirs est éclairante. Elle nous rappelle qu'être au clair quant à la capacité de nommer précisément les acquisitions visées (connaissances et compétences) est vital pour le maintien de l'enseignement des arts plastiques dans le système scolaire. Nous ne devons pas oublier que cet évasif quant aux contenus a longtemps pesé négativement sur la crédibilité de notre discipline.

2. Extensivement, l'approche par compétences est parfois suspectée de laxisme, et c'est ce que révèle l'opposition farouche des familles à la suppression des notes observée dans d'autres pays. Ainsi suffirait-il de « rédiger une phrase correctement structurée », de « repérer des propriétés semblables » ou bien encore de « faire preuve d'esprit critique » et n'importeraient ni la rigueur orthographique, ni la connaissance de tels faits essentiels, ni l'exactitude des calculs ?

La compétence se satisferait-elle du superficiel et de l'à-peu-près ? La réponse est non, sauf à le vouloir ! Nommer les compétences attendues permet tout au contraire de mieux étayer les jugements. Que la « moyenne » (c'est-à-dire la moitié, voire 07/20) suffise ensuite à obtenir la certification d'un examen relève d'une décision politique que je me garderai de commenter.

Ici aussi, entendons la leçon : d'une part, conservons les notes, puisque les élèves aiment cela et parce que cela renvoie au récit du trimestre, tout en sachant qu'il ne s'agit là que d'un « passé dépassé » ; d'autre part, gardons-nous de limiter nos appréciations à des généralités, soyons incisifs quant à l'élaboration de nos relevés de compétences disciplinaires et ne refusons pas d'y adjoindre des dispositions tenant à l'attitude (sens de l'effort, curiosité, ingéniosité, souci du résultat, écoute d'autrui...).

Plus encore, nous devons par conséquent être très attentifs dans les temps qui vont suivre, non seulement à l'évaluation des compétences de nos élèves (nous y travaillons depuis longtemps en arts plastiques et je pense que nous avons, avec nos collègues d'EPS, une bonne avance dans les conseils de classe à cet égard !), mais surtout à la formulation des futurs « livrets de compétences »⁷² dont on peut attendre le meilleur mais aussi craindre le pire.

3. Car est très souvent dénoncé, avons-nous vu, le supposé « flou » des compétences. Peut-on répondre à cette question indépendamment de chaque contexte disciplinaire ? Je ne le sais pas, sauf si le disciplinaire se trouvait mis à l'écart ! Sans doute, effectivement, l'équation pertinente peut-elle être écrite ou non, résolue avec succès ou non ; la déclinaison juste ou fautive, le verbe irrégulier conjugué correctement ou pas. Dans certains cas, performance et compétence se superposent assez bien et la réponse d'évaluation souscrit au mode binaire, du moins pour un niveau scolaire usuel.

S'agissant des enseignements artistiques, la question est fort différente et contribue, comme je l'ai soutenu dans mes écrits, à promouvoir une « didactique-critique » ou, du moins, à voir les choses avec un recul tout singulier. Ce « flou », nous sommes fondés à le revendiquer car il nous évite précisément de pratiquer une vaine activité d'évaluation qui

⁷² Pour référence, le livret personnel de compétences proposé pour tous les élèves de l'école au collège dans les réseaux ambition réussite (RAR, circulaire 2006-058 du 30 avril 2006), peu utilisé, était avant tout prévu pour être un outil de motivation de l'élève : « *Ce livret permet à chaque élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à l'aide individualisée, tout redoublement.* »

consisterait à cocher des items sur une grille. Effectivement, « compétences relatives à la couleur » (ou de mise en espace...) ne veut rien dire. Ce n'est que l'orientation d'une curiosité. Et ceci m'amène à préciser : s'agit-il de s'assurer que l'élève sait que $B + J = V$, qu'il sait doser ses mélanges pour obtenir soit un vert printanier, soit un vert marin, qu'il sait fabriquer n'importe quelle tonalité, approcher tout son local, modifier ses coloris en référence à R. de Piles (*Cours de peinture par principes*, 1708) pour « persuader », accentuer une ambiance et conférer du sens ? Mais sait-il aussi presser correctement sur le corps de son tube, sait-il ranger précautionneusement ses pinceaux ? Les choisir ? Sait-il préférer judicieusement, dans telle occasion, les craies grasses à la gouache, y associer des transparences de supports ? Nous pourrions continuer longtemps ainsi car ce n'est pas tout : Mes 25 élèves vont-ils maîtriser progressivement ces pratiques (ces attentes du maître) ? Et dans le même ordre ? Pour mettre de l'ordre dans ce flou, cette confusion, vais-je devoir identifier chaque action, chaque savoir-ressource à réactiver et bâtir une séquence d'apprentissage-découverte qui en permettra l'acquisition et la maîtrise ? Ou bien, s'exprimer plastiquement est-il un tout ?

Paradoxalement, le « flou » de la compétence, et tout particulièrement dans le domaine de l'expression (saluons encore Eisner au passage), à la différence de l'école de la performance qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite, est un atout en ce qu'il oblige l'enseignant, dans chaque nouvelle circonstance, face au « fait accompli », à interroger les comportements dont il est témoin pour tenter d'inférer de quelle nouvelle acquisition l'élève s'est rendu maître, avec quel degré de conscience qu'il peut mettre en mots, et au prix de quelle prise de risque. Et c'est cette mise en mot, pour en tirer leçon a posteriori, qui va contribuer à pérenniser cette compétence, phase impérative qui associera bilan d'évaluation et métacognition.

S'agissant des enseignements artistiques, « ***ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font*** »⁷³, cette citation est pour moi fondamentale.

La clé, on le voit, se trouve dans la prise de conscience (Hameline, 1979) de la relation à établir entre performance et compétence, nous y revenons et nous nous souviendrons qu'il n'y a pas de compétence intériorisée par l'élève que ce dernier n'est pas en mesure de désigner clairement comme telle.

4. Sur un plan interne à l'enseignement des arts, il faut aussi dire un mot des différences de visées selon les pays (ceci sera précisé plus avant). Pour certains, la préoccupation est essentiellement technique, ce qui conduit à nommer « compétences » des capacités qui ailleurs ne seraient qu'habileté d'exécution ; pour d'autres (la France, notamment), la visée est davantage culturelle et d'expression personnelle, ce qui peut renvoyer à des compétences plus larges où la capacité d'initiative est valorisée : d'un côté, un répertoire de capacités à contrôler qui risque de n'être qu'une redite de l'ancienne P.P.O. ; de l'autre, peu de contrôle des acquis et un repérage se limitant aux qualités d'éveil. Comme souvent, la position optimale se trouve probablement entre ces deux extrêmes.

5. Un autre point de discussion concerne la nécessaire contextualisation de la compétence. D'un côté, on reconnaît l'intérêt de ne pas se limiter à des savoirs morts appris et restitués mais sans aucune valeur hors l'Ecole (la formulation par compétences plutôt que par contenus est censée pallier cela) ; d'un autre côté, trop aller vers l'acquisition de compétences utiles au quotidien ou à caractère professionnel peut conduire soit à se limiter aux tâches usuelles ou subalternes (« remplir un CV », disent généralement les mauvaises langues !) et

⁷³ Citation de l'Inspecteur Général français G. Péliissier lors du colloque de St Denis sur « l'artistique » en 1994, repris dans *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997), Créteil : Editions du CRDP, p. 133.

donc à une complète dévastation culturelle comme il vient d'être dit (sans obligation de mémoire et de préservation des racines, il suffit de deux générations pour rendre une population totalement inculte), soit conduire à finaliser en vue de l'insertion professionnelle, ce qu'il ne faut certes pas négliger mais qui peut aussi favoriser les tâches immédiatement productives du monde du travail, visant des réalisations bien tangibles et donc facilement (croit-on) évaluables.

Certes, l'entreprise attend de l'employé ou du technicien l'application d'un savoir instrumental dûment répertorié sans pour autant qu'il connaisse ce qui est mis en jeu. Mais reconnaissons aussi qu'aller en direction de compétences professionnelles n'interdit pas de porter intérêt à l'autonomie réflexive et à la capacité de créer ! Ici aussi, il convient d'être conscient des limites. Est-ce fatalement assujettir l'Ecole à l'entreprise ? Si l'enseignement technique et professionnel est fondé à opérationnaliser ses objectifs jusqu'à la fabrication d'un objet-produit, dans l'enseignement général où l'on forme sans produire, la tâche n'est que le *support* servant à exercer des activités de découverte et de compréhension beaucoup plus larges à partir desquelles se construisent peu à peu les compétences.

Dans le contexte des arts plastiques, *recontextualiser*, signifie instaurer des situations de pratique nouvelles (pratique ou analyse d'œuvres) où les élèves devraient se montrer apte à *mobiliser* tels acquis antérieurs et les *dépasser* : la compétence ne sera avérée que par ces réinvestissements ultérieurs. Le savoir, l'expérience, ne deviennent *ressources* que par ces transferts.

Mais au-delà, finaliser la compétence signifie aussi lui **donner du sens** vis-à-vis du monde et des aspirations des adolescents. Nulle compétence ne sera intériorisée sans trouver sa finalité dans le devenir-adulte de nos élèves.

L'approche par les compétences modifie considérablement le mode pédagogique en direction des principes constructivistes et plaide (l'ai-je souvent répété) pour une dynamique de *projet* et la pratique de *l'évaluation positive*.

Plus que jamais, il importe que les enseignants d'arts plastiques, sans se payer de mots, **se préoccupent de ce que valent leurs objectifs une fois passé le seuil de leur classe** :

- 1) Hors l'Ecole, ceux-ci conservent-ils du sens aux yeux de leurs élèves et de leurs familles ?
- 2) Ceux-ci sont-ils adaptés à la réalité du monde contemporain et à ce qu'on peut imaginer de son futur ?
- 3) Ceux-ci contribuent-ils, et comment, à conforter le devenir-adulte des adolescents ?

Le rapport de nos programmes au Socle de compétences, le rapport des programmes aux futurs débouchés professionnels, le rapport des enseignants aux familles et, plus quotidiennement, l'élaboration de toute séquence didactique doivent impérativement tenir compte de cela.

6. Sans doute alors faudra-t-il se garder de tout excès de pragmatisme ainsi que du caractère enchanteur de ces « nouvelles » compétences dont on vanterait naïvement les vertus universelles, « compétences UNESCO », ai-je pu lire quelque part...

Ainsi, par exemple a-t-on pu forger le néologisme de « littérisme », (né du terme anglais « literacy » : fait de savoir lire et écrire), pour désigner les compétences minimales qu'un individu doit maîtriser « *pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle* »⁷⁴.

Se limiter demain à ce type de compétences (légitimes par ailleurs), balayant l'essentiel des savoirs disciplinaires, serait effectivement tragique mais il n'est pas, en

74 Définition parue au BOEN n°37 du 13 octobre 2005 : *Capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. Note : Ce terme est l'antonyme d'« illettrisme », qui ne doit pas être confondu avec « analphabétisme ».*

principe, question de cela. Certes, les textes de l'O.C.D.E. insistent sur la mission de l'Ecole qui est de forger une conception humaniste de nos société, de permettre à chaque jeune de trouver sa place et de se sentir partie prenante du monde dans lequel il vit. A cet effet, il importe naturellement de cultiver les capacités d'adaptation tout en faisant preuve de maîtrise sur ces évolutions et de compréhension critique du monde qui se construit.

L'introduction au « Socle » français indique : *« Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète ».*

Mais, dans cette visée, donner du sens aux savoirs enseignés à l'école, en augmenter la portée au-delà de l'horizon des seules épreuves scolaires, favoriser la formation de la pensée autonome, toutes les disciplines sont appelées à y contribuer.

7. Enfin, il serait malhonnête de ne pas ajouter aux interrogations précédentes une réalité indéniable : l'approche par compétences exige du temps, augmente la charge des enseignants. La mise en grille, utilisée par plusieurs pays, est aussi impressionnante qu'elle se révèle ingérable dans une pratique hebdomadaire de l'évaluation de 500 élèves ! Ne confondons donc pas l'inventaire qui accompagne le plan de formation d'une discipline ou bien l'hypothèse didactique d'un nouveau cours et le bilan, nécessairement succinct, conservé en final. Il est donc impératif de changer nos modes de fonctionnement mais aussi d'en travailler la faisabilité.

Il faut donc nous y prendre autrement. Il faut changer de regard en privilégiant les acquisitions utiles et durables, conserver des contenus renforcés tout en élaguant les activités superflues, s'appuyer en permanence sur l'auto-suivi des élèves guidés par des objectifs clairement identifiés et partagés, construire des référentiels faciles à renseigner, mieux tirer parti des supports numériques.

Voyons auparavant comment cette nouvelle entrée fondée sur les compétences a été formalisée dans divers programmes d'enseignement artistique.

L'énoncé des compétences en arts : tour d'horizon

Comment aller plus loin dans la spécification des objectifs disciplinaires énoncés en termes de compétences ? Nous allons le voir maintenant en consultant rapidement ce qui a déjà été fait dans divers pays francophones. Entreprendre une étude comparative est difficile car les finalités respectives divergent quelque peu, rien qu'à s'en tenir à la terminologie employée pour qualifier la discipline : « éducation plastique » en Belgique ; « arts visuels et médiatiques » au Québec ; « éducation artistique » au Luxembourg ; « arts plastiques (et arts visuels) » en France...

Les programmes d'éducation plastique au secondaire pour la **Communauté française de Belgique**⁷⁵ rédigés entre 2000 et 2002 font état de compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires :

Le programme du "secondaire ordinaire 1^{er} degré" (2000), présente d'abord les compétences transversales (« développement de la personnalité, accéder à la pensée formelle, compétences transdisciplinaires ») puis les compétences disciplinaires (contenus notionnels, compétences plastiques – ressemblance – cohérence – image, repères culturels) ; il est précisé en introduction (2000, p.17) :

« L'idée fondamentale consiste à ne plus considérer les programmes scolaires comme un catalogue de connaissances, de notions et de savoir-faire qu'il s'impose d'acquérir, d'assimiler et de maîtriser. Il s'agit davantage dans les perspectives du Décret-missions de dresser un inventaire :

- des instruments nécessaires à la pensée, à l'imagination créatrice et à l'action dans la perspective d'un savoir en construction permanente ;
- des compétences transversales mobilisables au sein de la discipline et d'en envisager le transfert vers d'autres domaines de la pensée ;
- des compétences qui sont particulièrement mises en œuvre dans la pratique des arts plastiques qui intègrent des savoirs minimaux ;
- des attitudes spécifiquement observables à l'intérieur de la discipline qu'il convient d'orienter positivement ».

Dans le programme 2002 pour le second degré technique, l'inventaire des « compétences terminales et des savoirs disciplinaires » s'articule autour de cinq grands objectifs : « **faire, regarder, s'exprimer, connaître et apprécier** » détaillés à leur tour en capacités transversales et capacités disciplinaires.

Voici, comme exemple, la présentation du tableau « connaître »⁷⁶.

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
Capacité à observer, comparer, analyser et conceptualiser.	C.23. Dégager les caractères stylistiques d'une écriture, d'une époque ou d'un style
Relier les phénomènes dans leur contemporanéité. Opérer des synthèses. Etablir les connexions interdisciplinaires.	C.24. Relier l'apparition ou la résurgence des formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique. Montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture. Analyser l'interaction dynamique entre ces différentes composantes et montrer en quoi l'artiste forge, définit, voire remet en question les valeurs et la sensibilité de la culture de telle ou telle société.
Inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace. Relier les expressions entre elles pour en dégager le sens.	C.25.: Décrire l'enchaînement et l'évolution de la vie des formes
Exprimer sa pensée clairement pour communiquer. Apprendre à argumenter.	C.26.: Comparer les œuvres du présent et du passé, dégager des correspondances et les convergences fortuites, déceler les influences, apprécier l'impact d'une œuvre à court et à long terme, prendre conscience des ruptures, donner du sens.
Apprendre à apprendre.	C.27. Tout en proscrivant le jargon, user d'un vocabulaire précis, nuancé et spécifique à l'égard des techniques employées. Préciser de cette façon la richesse de l'œuvre analysée.
Puier l'information à la source et l'utiliser avec rigueur. Mesurer l'écart entre production et reproduction	C.28. Apprendre à apprendre l'histoire de l'art (usage des encyclopédies, des bibliothèques, des tables des matières, des corrélatés, des cédéroms, d'Internet, etc.).
	C.29. Favoriser la fréquentation directe des œuvres en galerie et au musée afin de les connaître dans leurs vraies dimensions spatiales et sensibles.

Le disciplinaire est ici clairement référé au transversal, il est d'ailleurs précisé :

« Les compétences disciplinaires visent aussi à favoriser l'émergence de la pensée transversale. (...) Ainsi, par exemple, *"Etablir des rapports plastiques de texture, de proportions, de formes, de volumes, de couleurs, de sons, d'intensité, de mouvement, de lumière... et articuler une production visuelle autour d'une intention formelle structurante"* [C4], fera-t-il l'objet de développements variés à

⁷⁵ Notons que le premier document officiel de la communauté française Wallonie-Bruxelles faisant état d'un « socle de compétences » date de juin 1993. Il sera suivi du « Décret-missions » en juillet 1997.

⁷⁶ On trouvera l'ensemble de ces textes aux adresses suivantes :
<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/45-2000-240.pdf>
<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/186-2002-248a.pdf>

l'intérieur de plusieurs cours à caractère pratique (dessin d'après nature, formes-couleurs-matières). De même, cela fera l'objet d'une réflexion théorique à l'intérieur de cours tels que ceux d'histoire de l'art et d'analyse esthétique. On voit donc qu'un tel objectif traverse les différentes activités. (...) Si la présentation initiale des compétences terminales en forme de tableau n'a pas de caractère opérationnel direct, elle offre, par contre, le grand intérêt de relier en leur donnant du sens les programmes particuliers autour des grandes options communes ».

Fortement orientée vers les savoir-faire techniques, l'observateur constatera une certaine similitude de présentation avec les référentiels français utilisés en arts appliqués.

Le Socle de compétences pour le premier degré (2008)⁷⁷ est bâti, de même, suivant le plan suivant :

- CADRE D'INTEGRATION DU DEVELOPPEMENT ARTISTIQUE
- COMPETENCES TRANSVERSALES A EXERCER
- COMPETENCES DISCIPLINAIRES
 - Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer
 - Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique(chaque capacité est ensuite détaillée dans un tableau et décrite en tâche attendue suivant trois niveaux d'exigence)

Au **Luxembourg**, l'éducation artistique se réfère à des contenus dûment nommés, sujets à devoirs dont les notes sont comptabilisées et insérées dans la moyenne générale. La référence aux compétences y est présente. Si l'on se réfère au *Préambule aux programmes des arts plastiques de l'enseignement secondaire* (2001-2002)⁷⁸, étaient mentionnés – outre le développement de la culture générale – le savoir-faire et les connaissances spécifiques puis les compétences dans le domaine de la création artistique, chaque item étant ensuite détaillé du plus spécifique au plus général (exemple : depuis *savoir manipuler différentes techniques, savoir appliquer (...) jusqu'à intuition, ingéniosité, persévérance, etc.*), ce qui ouvrait à la transversalité. En voici quelques extraits :

PREAMBULE AUX PROGRAMMES DES ARTS PLASTIQUES AU CYCLE INFERIEUR (extraits)

Les programmes de l'enseignement des arts plastiques (*éducation artistique et travaux manuels*) assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant sur le plan de la dextérité, de la sensibilité et de l'intelligence bi-et tridimensionnelle que pour le développement culturel des élèves et l'application de ces connaissances dans des travaux pratiques personnels.

PROFIL DES COURS en 7e - 5e

Dès la division inférieure les programmes favorisent une ouverture sur le monde des arts plastiques par l'interaction de l'apprentissage, d'une part des notions de base de la grammaire plastique 2D et 3D, et d'autre part de l'analyse des notions en question dans des œuvres, y compris des exemples du patrimoine. Cette approche pratique des notions de base des arts plastiques se fait en vue d'applications pratiques personnelles dans des techniques graphiques, picturales et tridimensionnelles.

PROFIL DE L'ELEVE à la fin de la classe de 5e

L'élève qui arrive au terme de la division inférieure a eu une éducation artistique centrée sur la pratique.

- Cette formation de base a permis à l'élève d'acquérir un *savoir-faire et des connaissances spécifiques en matière des arts plastiques* et d'être notamment en mesure de :
 - savoir manipuler différentes techniques graphiques, picturales et tridimensionnelles dans diverses matières,
 - savoir appliquer des principes de la stylisation, des méthodes de composition et des perspectives parallèles, ceci en relation avec les notions 2D et 3D, telles les lignes, formes, valeurs, couleurs et l'espace,
 - savoir formuler et présenter une idée d'ordre plastique,
 - connaître, analyser et apprécier des œuvres, y compris des exemples du patrimoine.
- L'élève a développé des compétences stimulant la créativité, et notamment :
 - l'esprit intuitif, l'imagination et l'ingéniosité,
 - le raisonnement bi-et tridimensionnel,
 - la persévérance et la spontanéité,
 - l'autonomie de travail artistique,
 - la dextérité manuelle.
- L'initiation pratique à l'activité artistique et l'ouverture sur le monde de la culture des arts plastiques ont permis à l'élève d'élargir sa *culture générale*, sa sensibilisation au patrimoine et son *comportement envers la création artistique*.

⁷⁷ Dernier texte en référence au socle (2008) : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check

⁷⁸ Consultable à l'adresse : http://content.myschool.lu/sites/horaires/2007-2008/html/es/branche/branche_EDUAR.html

PROFIL DES COURS en 4^e moderne

– Approche interactive de l'Histoire des Arts plastiques occidentaux du Moyen-âge au XIX^e siècle et des techniques artistiques essentielles.

COMPETENCES VISEES DE L'ELEVE

- Connaissance des courants essentiels et des points forts du **patrimoine artistique** européen dans le cadre d'une **culture générale**, exigeant une interdisciplinarité avec les autres branches dans la mesure du possible.
- Préparation à une meilleure compréhension de l'art contemporain dont l'étude sera entamée en classe de 3^e.
- Familiarisation avec les **techniques de base** en Arts plastiques (observation, construction, manipulation du matériel etc.).
- Initiation à la **créativité autonome** de l'élève.
- Développement du **sens critique** à l'environnement socioculturel.

Le pays étudie actuellement une nouvelle formulation inspirée de l'approche par compétences. En 2006-2007, un groupe de travail a procédé aux travaux préparatifs pour élaborer un socle de compétences pour l'éducation artistique. Une première version de ce socle pour la fin des classes de 6^e et 8^e a été développée au cours de l'année scolaire 2007-2008. En 2009, les classes de 7^e (= 6^e française) travaillent sur la base de ces socles.

« *L'objet principal et spécifique de l'éducation artistique à l'école est de transmettre à l'élève une compétence complexe autour de "l'image". À travers des activités créatrices, réceptives et réflexives au sein du cours, l'élève développera une aptitude expressive individuelle qui encouragera le développement de sa personnalité ainsi que son identité culturelle* ». Le modèle du référentiel du socle des compétences est défini par quatre champs d'action : « *Observer / Interpréter / Créer / Refléter (Reflektieren)* » mis en relation avec cinq domaines disciplinaires : « *Couleur / Forme / Matière / Corps-espace / Mouvement* »⁷⁹.

Extrait : Domaine de la matière

Champs d'action ↓	Connaissances et savoir-faire	Capacités
Observer	percevoir les propriétés de différents matériaux connaître et nommer les matériaux et leurs différents effets	Capable de désigner et de comparer différents matériaux
Interpréter	nommer les impressions ressenties	Capable d'analyser les matériaux, leurs propriétés et leurs effets dans l'histoire de l'art et dans différentes sortes d'images
Créer	connaissances techniques relatives au traitement de matériaux variés	Capable d'utiliser de manière ciblée différents matériaux, leurs propriétés et effets dans ses propres compositions
Refléter (réfléchir-traduire)	connaître et utiliser à des fins de communication les propriétés des matériaux	Capable de prendre des décisions fondées sur sa propre sensibilité et s'en expliquer de choisir ses matériaux spécifiques et ses propres techniques de se justifier et d'expliquer les effets de vérifier et porter un regard critique

Attitudes	Supports d'observation
Volonté de concentration et de persévérance Volonté de travailler avec soin Volonté de participation active, volonté de coopération Volonté de bien percevoir Volonté de décrire précisément Volonté de découvrir Volonté de travailler de façon autonome Volonté de débat critique volonté de tolérance aux nouvelles images	Travaux en deux et trois dimensions Etudes, ébauches Contributions écrites Carnets de croquis Démarches et procédés Portfolios Tests <i>(traduction B.-A. Gaillot)</i>

⁷⁹ Consultable à l'adresse :

http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_compétences/080908_ed_artistique/080908_compétences_education_artistique.pdf

La réforme mise en place au **Québec**, intitulée « nouveau pédagogique », a d'abord concerné l'école primaire en 2000. Elle fut formalisée dans un programme global et ambitieux en 2001, le *Programme de formation de l'école québécoise*. La mise en œuvre de cette réforme se poursuivait logiquement au secondaire : texte officiel en 2004, et implantation à la rentrée 2005. L'application de ce nouveau curriculum doit s'étaler jusqu'en 2010.

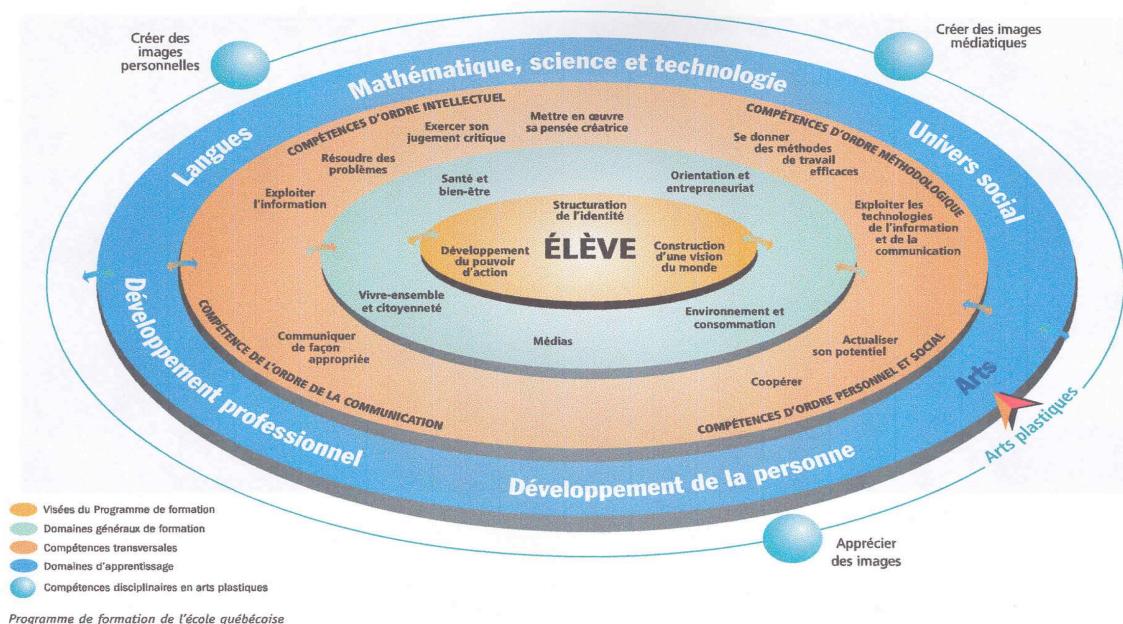
Ce programme, entièrement conçu autour de l'approche par compétences, définit cette notion comme « *un savoir-agir [Tardif] fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* ». La notion de ressources se réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, à la multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, etc.

Le champ des compétences dites transversales fait l'objet d'une attention soutenue : le programme québécois définit quatre ordres de compétences transversales :

- les compétences d'ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- les compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- les compétences d'ordre personnel et social : structurer son identité; coopérer ;
- la compétence de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Le schéma complet du *Programme* énonce quant à lui la structure générale des deux cycles de l'enseignement secondaire au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique⁸⁰ :

Apport du programme d'arts plastiques au Programme de formation



⁸⁰ *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation, notamment (2005) p. 401-410. De même pour le *second cycle* (2007), chapitre 8, p. 1-41.

A titre personnel, quoiqu'on puisse toujours discuter le détail de ce qui est écrit, je trouve cette présentation par orbites circulaires particulièrement bienvenue car elle explicite visuellement l'esprit systémique de l'approche par compétences :

- Au centre des préoccupations, l'individu-élève en devenir et ce qu'on vise pour lui : l'aider à *structurer son identité, à construire sa vision du monde, à développer son pouvoir d'action*.

- Le deuxième cercle représente les cinq « domaines généraux de formation » indispensables pour mener une existence d'adulte satisfaisante : l'environnement, la santé, l'orientation professionnelle, les médias, la citoyenneté.

- La troisième orbite est constituée des neuf compétences transversales que l'école doit cultiver, d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique, personnel, soit : - *exploiter l'information* ; - *résoudre des problèmes* ; - *exercer son jugement critique* ; - *mettre en œuvre sa pensée créatrice* ; - *se donner des méthodes de travail efficaces* ; - *exploiter les TIC* ; - *actualiser son potentiel* ; - *coopérer* ; - *communiquer de façon appropriée*.

- Ces compétences sont activées dans cinq domaines d'apprentissage se déclinant en vingt programmes disciplinaires (sciences, langues, etc., ainsi que celui des « arts » comportant arts plastiques, musique, art dramatique et danse).

Dans ce visuel gravitent ainsi autour de l'élève, du plus spécifique au plus général, toutes les ressources qui donneront matière à construction de compétences avec pour visée centrale le devenir-adulte de l'élève. Partir du centre, c'est voir en périphérie ce que chaque discipline peut apporter ; partir d'une discipline, c'est la situer dans un ensemble et réinterroger ses contenus pour vérifier que ceux-ci contribuent bien à étayer les grandes visées placées au centre.

Enfin, donc, sur l'orbite satellitaire la plus extérieure, les disciplines. Dans le programmes d'arts plastiques, les « relations avec les compétences transversales » sont d'abord explicitées point par point avant que soient annoncés les trois secteurs de compétences disciplinaires à travailler : - *créer des images personnelles* ; - *créer des images médiatiques* ; - *apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine*. Les attentes dans ces trois secteurs sont enfin détaillées et pourvues de critères d'évaluation, par exemple⁸¹ :

COMPETENCE 1 : CREER DES IMAGES PERSONNELLES

Exploiter des idées en vue d'une création plastique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite
• Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en images • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création

Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique

Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage plastique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments

Structurer sa réalisation plastique

Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers et les organiser dans l'espace
• Examiner ses choix matériels et langagiers au regard de son intention de création • Procéder à des ajustements en fonction de ses choix artistiques • Raffiner, au besoin, certains éléments

Rendre compte de son expérience de création plastique

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

(...)

⁸¹ Liens vers les programmes du Québec, enseignement secondaire en art :

Premier cycle = http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFI/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

Second cycle = http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8c-pfeq_artplast.pdf

COMPETENCE 3 : APPRECIER LES ŒUVRES D'ART

Analyser une œuvre ou une réalisation

- S'impregner de l'œuvre ou de la réalisation et y repérer des éléments matériels et langagiers • Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques
- Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de l'œuvre ou de la réalisation

- Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

- Revoir son interprétation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

Rendre compte de son expérience d'appréciation

- Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

En Suisse, Le nouveau *Plan d'étude Romand* (2008) prend en compte cinq grands champs de Capacités transversales qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Ce choix définit les contours de diverses aptitudes fondamentales, lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq Capacités transversales, les deux premières plutôt d'ordre social et les trois dernières plutôt d'ordre individuel.

- *La collaboration*
- *La communication*
- *La démarche réflexive et le sens critique*
- *La pensée créatrice*
- *Les stratégies et la réflexion métacognitive*

Les « enseignements/apprentissages » pour l'ensemble de la scolarité obligatoire se rapportant au domaine « Arts » du PER (dont l'offre varie selon les cantons) sont structurés par quatre thématiques : *expression / perception / techniques / culture*⁸².

EXPRESSION ET REPRESENTATION	PERCEPTION	ACQUISITION DE TECHNIQUES	CULTURE
A 11 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques	A 12 Mobiliser ses perceptions sensorielles	A 13 Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 14 Rencontrer divers domaines et cultures artistiques
A 21 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques	A 22 Développer et enrichir ses perceptions sensorielles	A 23 Expérimenter diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 24 S'impregner de divers domaines et cultures artistiques
A 31 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques	A 32 Analyser ses perceptions sensorielles	A 33 Exercer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 34 Comparer et analyser différentes œuvres artistiques

Chacun de ces points est ensuite détaillé en trois parties : *Progression des apprentissages* (pour chaque niveau de classe) / *Attentes fondamentales* (capacités indicatrices) / *Indications pédagogiques*. L'apprentissage de techniques et de méthodes d'analyse est prédominant.

⁸² Pour le détail, se reporter à : http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Arts_commentaires_generaux.pdf

En **France**, les programmes pour le collège de 1998 (classe de 3^e) énonçaient enfin les acquisitions attendues en termes de « connaissances et compétences ». Toutefois, dès 1996 (classe de 6^e), les objectifs généraux, au-delà de ‘sensibilité-intelligence’, traçaient trois grands axes : - *la pratique* ; - *la culture artistique* ; - *une dynamique de questionnement*.

Le programme en vigueur pour le second cycle (2000) indique clairement : « *les objectifs de cet enseignement sont d’expression, de culture et de réflexion critique* ». Il conclut le texte de chaque niveau de classe en établissant 5 catégories de « compétences attendues » – *techniques* – *artistiques* – *culturelles* – *méthodologiques* – *comportementales* – renseignées par l’énoncé de plusieurs capacités indicatrices.

La promulgation du « Socle commun » par le décret de juillet 2006 ne fait donc que conforter des habitudes de travail déjà installées pour ce qui est des arts plastiques.

Pour autant, la présentation française du Socle ne s’exprime qu’au travers de catégories très larges ou piliers⁸³, à charge ensuite pour chaque discipline de reformuler ses visées de telle sorte qu’elles soient conformes au cadre général.

De nouveaux programmes pour le collège ont été rédigés en 2008, je ne les commenterai pas plus avant sur notre territoire où ils sont relayés par un dispositif de formation continue des enseignants. J’invite le lecteur étranger désirant retrouver les détails de ce texte à se reporter en note de bas de page⁸⁴.

GRANDES COMPOSANTES	COMPETENCES SPECIFIQUES
composante pratique	- De maîtriser des savoirs et des savoir-faire préparant l’émergence d’une expression plastique ; - De posséder des moyens pour une expression personnelle épanouie et diversifiée dont l’exigence artistique est perceptible.
composante culturelle	- De posséder les connaissances nécessaires pour identifier et situer dans le temps les œuvres d’art, - D’être ouvert à la pluralité des expressions dans la diversité de leurs périodes et de leurs lieux.
composante méthodologique	- D’utiliser quelques outils d’analyse afin de comprendre le sens des œuvres plastiques, des œuvres architecturales et celui des images de toutes natures, qu’elles soient de statut artistique ou non-artistique. - De structurer et de réinvestir leur expérience du monde visuel et de ses représentations symboliques.
composante comportementale (et attitudes)	- D’accéder à une autonomie dans leur jugement esthétique ; - D’être ouverts à l’altérité et responsables devant le patrimoine artistique.

Le programme pour chaque niveau de classe est conclu par un chapitre explicitant les « compétences attendues ». Ainsi, par exemple, pour la classe de 4^e :

Les élèves ont acquis une expérience artistique suffisante pour :

- Elaborer des plans et les monter en séquence, évaluer le degré de virtualité des images, différencier et utiliser des images uniques, sérielles ou séquentielles et utiliser, de façon pertinente, le vocabulaire technique, analytique et sémantique des images ;

Ils ont acquis une compétence numérique qui leur permet :

- D’exploiter les appareils à des fins de création et de diffusion, d’utiliser quelques fonctions avancées de logiciels, de faire des recherches avancées sur Internet et partager des données.

Ils ont acquis une culture artistique prenant appui pour partie sur l’histoire des arts, qui leur permet de :

- Saisir les enjeux des dispositifs de présentation, diffusion et perception des images, citer des œuvres qui questionnent le rapport des images à la réalité, situer les images dans leur réalité temporelle, géographique, sociologique au regard de repères culturels communs ;

⁸³ On pourra trouver l’état actuel de la réflexion sur le livret de compétences ainsi que les grilles se rapportant aux sept piliers à l’adresse : http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm

⁸⁴ http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

- Différencier images matérielles et immatérielles ; uniques et reproductibles ; distinguer et utiliser et nommer divers médium : photographie, vidéo, peinture, dessin, gravure, infographie, connaître les principaux termes du vocabulaire spécifique de l'image ;

- Décrypter certains codes des images et les utiliser à des fins d'argumentation.

Ils ont un **comportement autonome et responsable qui leur permet de :**

- Prendre des initiatives, organiser et gérer un travail, savoir travailler en équipe, conduire un petit groupe ;

- Faire preuve de curiosité envers l'art sous toutes ses formes ;

- Participer à une verbalisation, écouter et accepter les avis divers et contradictoires, argumenter, débattre, contribuer à la construction collective du sens porté par les réalisations de la classe ou des œuvres.

Ces compétences s'acquièrent dans des situations sollicitant sans cesse action et réflexion, dans l'articulation d'une pratique artistique et la construction d'une culture.

Il reste cependant de la responsabilité des enseignants français de se doter des outils personnels de contrôle de ces compétences, séquence après séquence, ainsi que (dans l'attente de livrets normalisés ?) pour ce qui est des bilans avec l'élève et à destination des familles.

Comment s'y prendre ?

Entrer par les compétences signifie ne pas se satisfaire de mesurer l'apprentissage par la reproduction et le perfectionnement d'un savoir-faire.

Entrer par les compétences consiste à viser le développement de la capacité à affronter des situations « complexes » qui, pour nous en art, sont principalement des situations d'expression fondées sur la prise d'initiative (autonomie réflexive et capacité de créer).

Au-delà, entrer par les compétences, c'est viser le développement d'aptitudes pour le long terme, « pour la vie ».

1. Décider d'une leçon, élaborer un dispositif didactique, c'est donc d'abord se demander : « *en quoi ceci peut-il être utile ; en quoi ceci pourra-t-il aider à "faire face aux défis de la vie" (OCDE) ?* », si je peux m'autoriser ce raccourci radical⁸⁵.

Aucun cours n'a de sens si l'enseignant n'est pas capable de répondre à cette question. Par delà les programmes, la première question est celle de la **légitimité**.

Le bien-fondé des intentions étant vérifié, il convient d'identifier les catégories de **circonstances** où, dans le cadre et dans l'au-delà d'une « situation de pratique », ces compétences pourraient avoir à intervenir, gagneraient à être mobilisées.

Ensuite, la réflexion de l'enseignant doit conduire à choisir parmi les différents **dispositifs** possibles celui qui semble le plus fécond et le plus apte à susciter l'intérêt de l'élève puis à élaborer la formulation de la proposition qui va impulser la tâche demandée, chacun, en France, sait aujourd'hui ceci.

Lors de cette phase, le travail est alors double. D'une part, l'enseignant doit mettre au clair du mieux qu'il peut les **objectifs de réalisation** (les consignes et contraintes d'accompagnement) de telle sorte que l'élève comprenne immédiatement ce qui lui est demandé de faire, parfois sur le mode de la compétition. D'autre part, il établira pour lui-même un aperçu aussi exhaustif que possible des savoirs et savoir-faire qu'il espère voir réactiver dans la pratique ainsi que ceux qu'il espère voir se construire par le fait de l'expérience ou mieux encore grâce aux prises d'initiative opérées ici ou là. L'intérêt de l'approche par compétences est qu'elle entend d'emblée que ces ressources seront multiples et

⁸⁵ Lorsque je formais les professeurs stagiaires, je leur posais souvent cette question au sujet du travail prévu pour les élèves : « *De quel droit vous autorisez-vous à leur faire faire cela ?* »

diversifiées. Ces « acquisitions visées »⁸⁶ qui constituent l'hypothèse didactique de l'enseignant sont à établir avec l'aide des programmes ou des catégories comportementales déjà préparées. Elles constituent les *objectifs d'apprentissage* de la séquence.

L'authenticité de l'approche par les compétences repose précisément sur la séparation de ces deux catégories d'objectifs : il y a la pratique et l'au-delà de la pratique. L'élève vise les objectifs de réalisation qui le guident pour produire ce qui est attendu, tentant parfois de se surpasser (et il s'inquiète de « ce qui va compter »). Il doit utiliser de lui-même ses moyens, quitte à les forger dans l'action. J'avais par le passé utilisé l'expression « objectif de substitution » pour décrire le fait que l'élève ici n'est pas guidé par un objectif de maîtrise préalablement nommé comme il peut l'être dans l'enseignement professionnel.

C'est au moment du bilan, en parlant sur ce qui vient d'être fait, que les élèves vont prendre conscience de ce qui a été vécu, découvert, réussi, et entrer dans une phase de compréhension : l'au-delà de la pratique⁸⁷, c'est l'accès aux questions de l'art, l'accès à la compréhension des enjeux. C'est à ce moment que le recours au mot « compétence » prend tout son sens.

2. S'agissant maintenant de faire le bilan de ce qui vient d'être vécu, il convient donc de ne pas confondre l'évaluation d'une production (la tâche) et l'évaluation de l'élève (ce qu'on peut inférer de ses compétences). Tous les chercheurs signalent qu'il est très difficile de connaître les opérations mentales réellement activées durant une activité de fabrication et le temps de réflexion qui peut lui succéder. Certes, l'élève a bien eu recours à des connaissances et des savoir-faire repérables (d'autant plus facile lorsqu'il s'agit de l'objet visuel) ou bien, en tout cas, il s'est bien débrouillé...

On comprend bien, alors (les professeurs d'arts plastiques français sont désormais formés à cela), que le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant, ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables, ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les compétences ne peut s'opérer sans phase de verbalisation où l'élève non seulement décrit mais argumente sa démarche, commente celle d'autrui, etc.

La place manque ici⁸⁸ mais, travailler par compétences, c'est impérativement mettre en place un dispositif d'auto-évaluation, une phase de dialogue métacognitif et privilégier des propositions qui se situent au plus près de la situation de projet ; se soucier enfin de la manière dont on va garder trace des acquis.

Depuis la généralisation du cours par proposition ouverte, l'objectif n'étant plus la maîtrise d'un seul savoir-faire manuel (ou « plastique ») mais aussi un « au-delà de la pratique », trois conséquences s'imposent, nées de l'inversion du schéma didactique. La première est que, nous situant dans un dispositif d'*expression* où la production de l'élève est imprévisible, nous ne pouvons tirer leçon que de ce qui vient d'être produit. L'évaluation (le bilan) est donc de ce fait un des moments privilégiés de l'enseignement⁸⁹, « intrinsèquement lié au cours » (pour reprendre la formulation française de 1996) et c'est là que la « **métacognition** »⁹⁰ se révèle essentielle.

Etre capable de juger du résultat, c'est déjà comprendre ce qui était en jeu, mais c'est aussi avoir prise sur la démarche qui a conduit à ce résultat. Développer la faculté

⁸⁶ Voir documents en annexe de la dernière partie.

⁸⁷ Gaillot B.A. (1998), in *Pratiques et arts plastiques*. Rennes : Presses Universitaires, p. 187.

⁸⁸ Ceci fut largement détaillé dans mes divers écrits ! Se reporter en bibliographie.

⁸⁹ Gaillot B.A. (1991), « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 294, mai 91, p. 24-25.

⁹⁰ En référence à l'américain J.H. Flavell qui créa le terme en 1976 dans un article sur le développement cognitif : il s'agit d'exercer un retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage... lire en particulier B. Noël, *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck, 1991, p. 19-21.

métacognitive est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de toute évaluation. Pour M. Grangeat⁹¹, la métacognition sert

- à *construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité* ;
- à *apprendre des stratégies de résolution de problèmes* ;
- à *être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages*.

Si l'on admet qu'une grande part de l'expertise plasticienne se construit par l'expérience, on considérera extensivement qu'il y a métacognition en arts plastiques chaque fois que l'élève est en mesure non pas de décrire sa démarche mais de l'explicitier, c'est-à-dire de relier par une opération logique et critique le choix de ses moyens à ses intentions d'expression et ainsi de prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée.

J'ai beaucoup écrit, mille arguments à l'appui, sur la nécessité de mettre l'élève en situation de conforter peu à peu son accession à l'autonomie et défendu l'idée du « **projet** » en classe de 3^{ème}, je n'y reviens pas ici, sauf pour affirmer qu'il n'y aura pas de compétence authentique tant qu'elle n'aura pas été confirmée dans une situation d'action autonome dont l'élève a conscience.

3. L'oral ne suffisant pas toujours pour ancrer les acquis, il semble nécessaire de se doter des **outils** qui vont permettre, au-delà de la production plastique et des événements vécus en classe, de contrôler ces compréhensions, ce qu'il en reste à plus ou moins long terme. Aujourd'hui, les enseignants d'arts plastiques français sont de plus en plus nombreux à accompagner leurs cours de fiches-projets, de questionnaires divers, de fiches d'auto-évaluation avec recherches de mots-clés, de jeux rapides qui ne sont pas des interrogations écrites et où l'élève répond par quelques mots ou bien en cochant des cases ou en reliant des items. Sont fréquemment distribués aussi des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion. On est en droit d'espérer que l'outil numérique, de plus en plus partagé, sera rapidement en mesure de faciliter et de développer ces pratiques.

4. Afin de mieux comptabiliser les acquis, il importe aussi que les enseignants se dotent de **grilles d'évaluation adaptées**, on ne peut plus se contenter d'aligner des chiffres! Ce qui nous intéresse, ce sont les compétences acquises pour le long terme et, si j'osais une formule, je dirais que ce changement d'optique invite au basculement du format vertical du cahier de notes vers le format à l'italienne. Par le passé, les pages de ce carnet étaient composées d'une suite de noms d'élèves face à une série de colonnes qui archivaient les notes aux devoirs et leçons et s'achevaient généralement par la « moyenne », chiffre qui permettait ensuite de faire d'autres moyennes, la moyenne de la classe ou bien la moyenne « de l'élève », toutes disciplines « confondues », s'autorisera-t-on à dire, car n'est-on pas ainsi dans la plus grande des confusions ?

élèves	devoirs et leçons	moy
-----	& \$ § μ \$ £ € ¢ □	
-----	§ & \$ μ \$ □ % #£	
-----	& \$ £ € \$ § μ ¢	
-----	& \$ § μ \$ £ □ % #	
-----		9,42

élèves	travaux divers	connaissances ; compétences ; attitudes															
-----	12 08 04 11 15	+				+++				+						+	
-----		+	+	+						++						+	+

Si l'on entreprend maintenant de prolonger vers la droite la série des colonnes de notes (nécessaires) par d'autres colonnes correspondant aux connaissances et compétences des

⁹¹ Grangeat M. et Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF, p.27.

programmes (et des visées éducatives au sens plus large, des attitudes...), une croix étant seulement apposée lorsque le professeur a acquis une certitude concernant l'item en question, il devient évident que cette constellation de croix (dense ou clairsemée...) dresse un portrait beaucoup plus précis du comportement de l'élève et de ses aptitudes que les notes. Les chiffres des travaux ou leçons ne sont plus que la trace d'un passé révolu alors que ces croix, décernées à bon escient, sont tournées vers le futur.

Ce relevé du professeur gagne naturellement à être accompagné du relevé de l'élève où celui-ci s'auto-évalue. Il faut s'en tenir au plus simple : l'acquisition est / à peine / en partie / largement / intériorisée (par exemple). Travailler à une mise en forme à la fois précise et ludique me semble être du plus haut intérêt, ainsi que dans sa transcription aux familles. Ceci, indépendamment de tout éventuel « livret de compétences » officiel.

Comme l'indique le rapport I.G.E.N.⁹² largement cité dans ma présentation, il convient bien, dans un premier temps, de *« toujours porter l'attention vers l'acquisition de connaissances, de "capacités" que l'on pourrait qualifier d'élémentaires (qui sont souvent des habiletés ou des savoir-faire immédiats), de procédures, sans laquelle aucune construction de savoirs n'est possible. Ces ressources primaires, indispensables, doivent être enseignées et certainement évaluées. Cela signifie-t-il qu'elles doivent être toutes systématiquement évaluées pour elles-mêmes et que leur niveau de maîtrise doit figurer en tant que tel dans un livret-bilan ? (...) Cette exhaustivité n'a évidemment guère de sens dans le cadre d'un bilan de connaissances et de compétences qui ne peut se transformer en un "catalogue" de ressources à valider. L'évaluation des compétences suppose donc obligatoirement un choix (...) et nécessite une gradation dans les types de compétences »*. Le rapport ajoute : *« Concernant le cas particulier de la communication aux familles, ce livret ne peut être qu'une reconstruction, une sorte de récapitulation d'une sélection d'acquis des élèves à partir d'une prescription : les compétences attendues des élèves à certaines étapes de leur scolarité »*.

5. Quels que puissent être ce ou ces futurs livrets dans le secondaire, l'essentiel est ce que l'élève s'est réellement approprié. L'aspect symétrique consiste donc à s'interroger sur la manière dont l'élève peut garder trace de ces acquis. Une bonne question consiste à nous demander ce que l'élève est en mesure de rapporter à la maison : « voici ce que j'ai fait et ce que j'ai découvert ».

C'est là que nous retrouvons la question du *cahier* pensé comme « carnet de bord », comme « **journal** » accompagnant l'élève et pouvant recueillir la mémoire de diverses expériences menées par la classe et par l'élève en particulier (recherches, esquisses, photos des travaux réalisés, vocabulaire, références artistiques...), accompagnement qui peut aujourd'hui revêtir une forme **numérique sur DVD**. Cahier numérique, donc, l'idée n'est pas nouvelle (le « dossier de recherches personnelles ») et présente un caractère fort avancé dans la recherche canadienne, par exemple, sous la dénomination « **portfolio** ». Nos collègues plasticiens du Québec y ont déjà largement recours⁹³. Le but est de faire en sorte que l'élève porte une meilleure attention à ses acquisitions, qu'il puisse se penser dans une démarche (une durée) d'expériences et de découvertes, c'est d'une certaine manière donner corps à ce qui a été construit et, en arts plastiques, conserver les traces visuelles de ce qui a été élaboré. Ce type de dispositif met ainsi doublement l'accent sur les *compétences-processus* et renvoie à des notions maintes fois valorisées en ce dossier : l'*auto-évaluation* et la *métacognition*. De

⁹² Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis (2007), *op.cit.*

⁹³ Monière F., « La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur » in Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario, p. 115.

nombreux auteurs⁹⁴ préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

1. dire pourquoi j'ai jugé important de la sélectionner ici ;
2. dire comment je m'y suis pris pour réaliser ce travail ;
3. dire ce que j'ai appris à cette occasion.

Par le passé, j'ai beaucoup valorisé le portfolio. Le portfolio est ainsi à la fois un instrument de formation comme il vient d'être dit mais aussi d'évaluation en ce qu'il contient des pièces qui sont les témoins des connaissances, des habiletés et des compétences acquises mais également, par la manière dont les éléments sont présentés, de la perception que l'élève en a.

Entrer dans la formation « par les compétences » est un tout. Et à mes yeux, cela doit conduire jusqu'à cette dernière étape, seule garante de réelles appropriations. Au-delà, la question du long-terme est une question d'appétence, que l'enseignant aura pu faire naître ou pas mais ce qui précède aspire à y contribuer.

6. Il serait incomplet de conclure ce propos sur l'approche par compétences sans dire mot de **l'évaluation positive**. Contrairement à l'évaluation classique qui fonctionne souvent par retrait de points au regard de ce qui n'est pas maîtrisé, s'interroger sur les compétences acquises oriente davantage vers le potentiel capitalisé, valorisant ce que l'élève est capable de faire. S'il est naturellement légitime dans une phase formative de repérer les manques afin de s'employer à consolider les acquis de l'élève sur autant de points que de possible, vient ensuite le temps où l'essentiel consiste à savoir sur quoi l'on peut s'appuyer pour réussir dans la vie. De sorte que, pour en rester ici au terrain des arts plastiques, si nos impératifs sont d'abord effectivement de nous intéresser aux acquisitions disciplinaires stabilisées – connaissances et compétences – et de les contrôler, nos préoccupations doivent impérativement s'élargir vers deux directions :

Ce qui relève de la construction de la personne adulte : ainsi, qu'en est-il, certes, de la curiosité et de l'intérêt suscités pour l'art (par exemple), mais qu'en est-il aussi des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue dès les petites classes, esprit d'analyse, esprit critique et rigueur de raisonnement, aptitude à bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, attitude ou implication citoyenne...) ? Alors que les notes ne réfèrent qu'au jeu scolaire, aborder les dispositions d'un élève par les compétences éclaire très favorablement le dialogue enseignant-parents.

Ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie : en quoi ce qui a été vécu et produit en arts plastiques peut-il aider à se construire un futur ? Pratiquer une évaluation positive dans une approche par compétences, c'est s'efforcer de relever les circonstances où l'élève réussit (et ses aptitudes en termes de sérieux, d'intuition, de persévérance, de minutie, mais aussi d'assimilation, d'auto-analyse et de remise en question, par exemple), c'est mettre en lumière la part d'excellence que chacun possède en lui-même. Car contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour nos élèves, n'est-ce pas une des tâches les plus essentielles assignées à l'Ecole ? Et ici l'observation et la parole de l'enseignant d'art, dans une approche ainsi conduite et argumentée, peut s'avérer du plus haut intérêt.

Ainsi présentée, l'approche par compétences reliée aux grandes visées d'un « socle commun » ne remet pas en cause les contenus disciplinaires mais, tout au contraire, en prolonge les exigences dans une cohérence systémique qui impose d'en interroger la validité sur le long terme mais aussi, au-delà des murs de l'école, quant au *devenir-adulte* des êtres en formation qui nous sont confiés.

⁹⁴ Paris S.G. et Ayres L.R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, p. 94.

Le relevé des compétences : quels outils ?

L'examen des présentations de la discipline dans plusieurs pays a montré un enchaînement général des objectifs du spécifique au transversal ou inversement. En France, si certains enseignants ont regretté que les Arts ne constituent pas l'un des piliers du « Socle », il apparaît vite que les arts plastiques, tout au contraire, contribuent à tous les items (pas seulement 5 et 7 ; et le 2 au sens large), même si la relation aux dispositions transversales est peu abordée. Pour autant, ces grands cadres n'exonèrent pas d'une définition encore plus pointue des compétences attendues sur le terrain, pour chaque niveau et pour chacune des séquences d'apprentissage.

Résumons d'abord les enseignements qui semblent pouvoir être dégagés de l'examen des diverses « approches par compétences » évoquées ici ainsi que des débats qu'elles ont déjà contribué à soulever. Quelles leçons pouvons-nous retenir ?

- Nous devons être conscients de la polysémie du mot « compétence », celle-ci pouvant tout aussi bien désigner un simple savoir-faire bien maîtrisé qu'une disposition de haut niveau permettant de faire face à toute situation inédite. Au niveau scolaire, cela veut dire savoir faire la différence entre le « savoir-refaire » et le « savoir-agir-seul ».
- Une compétence peut être disciplinaire, interdisciplinaire, trans-disciplinaire ou carrément générale. Ne travailler que les compétences disciplinaires serait sans écho hors la classe ; se référer trop exclusivement à des compétences transversales ferait courir le risque d'un grave appauvrissement culturel.
- L'approche par les compétences inquiète les familles qui craignent une perte des contenus. Nous devons rédiger nos relevés de compétences de telle sorte qu'ils soient perçus tout au contraire comme un surcroît de rigueur dans le contrôle des acquisitions.
- Il n'existe de compétences que mise en situation, aussi devons-nous encourager les élèves à les identifier puis à les réinvestir de leur propre initiative dans de nouveaux contextes. Cela signifie accorder un fort crédit aux démarches de projet ainsi qu'au fait que l'élève doit pouvoir apprécier l'enrichissement de ses acquis et les donner à voir : je plaide depuis plusieurs années pour la piste du portfolio numérique.
- L'intégration d'une compétence ne saurait être durable si elle n'est pas ressentie par l'élève comme nécessaire au regard du monde dans lequel il est appelé à vivre. Toute approche par les compétences (et donc toute rédaction de programme) doit se fonder sur l'examen de la réalité contemporaine et reposer sur des objectifs pertinents. Ceci se rapporte à la légitimité de nos cours.
- L'approche par les compétences est une tentative instaurée en de nombreux pays afin de mieux préparer à la vie adulte, à l'insertion sociale et professionnelle, aussi devons-nous garder ce lien à l'esprit lors de chaque bilan à destination des élèves et des familles.
- Enfin, il faut travailler à l'ergonomie des nouveaux outils d'évaluation de manière à ne pas alourdir la tâche des enseignants. Cela concerne, d'une part, l'auto-évaluation des acquis de chaque séquence d'apprentissage dont il faut confier la charge aux élèves eux-mêmes ; d'autre part, la forme à donner aux documents de bilan annuel en version enseignant et en version familles.

Un premier travail se rapporte à la mise en forme du **tableau de compétences**. Nous avons pu constater combien les différences étaient grandes d'un pays à l'autre. Différents aussi, ce qui se rapporte au plan de formation de l'année et ce qui se comptabilise à l'issue d'une séquence d'apprentissage. Voyons d'abord la présentation des objectifs annuels. Ceux-ci peuvent être énoncés de plusieurs manières :

1) La première présentation, sans doute la plus simple, consiste à suivre le programme au plus près de ses contenus, chaque élément étant ensuite prolongé par une capacité (à activer puis à contrôler). Nous avons vu que cette mise en forme, certes facile à utiliser par les enseignants, favorise principalement les « micro-compétences », le savoir-refaire et le savoir-appliquer.

2) Inversement, une autre présentation consiste à partir des grandes catégories de compétences transversales, garantes de la logique systémique du plan général, pour décliner ensuite les compétences disciplinaires y renvoyant. Le procédé semble séduisant si l'on sait éviter toute phraséologie généraliste et toute tentation de mettre des contenus en conformité par un simple jeu d'écriture !

3) Une autre entrée consiste à partir des buts que la discipline s'est fixés et à chercher ce que peut signifier construire des compétences suivant chacun de ces axes. C'est la démarche que j'ai défendue dans mes écrits. Sachant que « l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique en relation à la culture artistique », les compétences disciplinaires peuvent être référées à la *pratique*, à la *culture* ainsi qu'à l'activité de réflexion mettant en *relation* ces deux pôles. Le développement d'attitudes étant alors considéré comme plus-value. Le programme français pour le collège (2008) isole quatre composantes : *pratique, culturelle, méthodologique, comportementale*.

4) On peut aussi partager la présentation en davantage de domaines, suivant les principales catégories d'actions représentatives du champ disciplinaire : *regarder, reproduire, imaginer, analyser-critiquer, se référer à...*

5) Plus concrètement encore, les compétences étant à activer et à construire à l'intérieur du système scolaire et à l'occasion de séquences didactiques bâties à cet effet, les enseignants peuvent avantageusement se représenter les compétences à vérifier en suivant la chronologie de la séquence (*comprendre une demande, élaborer un dispositif...*) ...à condition que cette succession d'actes soit affranchie du seul savoir-faire immédiat pour être inférée à l'aune de compétences méthodologiques et d'attitudes plus générales qui transcendent la seule activité scolaire.⁹⁵

Je continue à penser avec le recul du temps que l'approche n°3, préconisée dans mes écrits et dans mes cours jusqu'à l'agrégation, reste la mieux adaptée à l'élaboration *courante* d'une séquence d'enseignement (la « fiche de cours » énonçant *a priori* les « connaissances et compétences visées »). En revanche, s'agissant de la mise en forme des programmes ou bien encore du bilan annuel d'acquisitions, il est plus difficile de se prononcer d'autant plus que cela doit impérativement coïncider avec la structure du Plan national (c'est la dimension politique de « l'approche par compétences », notamment européenne où les grands objectifs de formation de la personne s'avèrent de bons repères). Il importe cependant, tant par rigueur

⁹⁵ Ceci renvoie aux documents suivants : 1) Suisse, PER 2008 ; 2) Belgique 2002, IPR Rennes 2005 ; 3) France 2008 ; 4) Québec 2005, Luxembourg 2008 ; 5) IPR Lille 2004, Nantes 2005.

intellectuelle que pour en faciliter la compréhension par les familles, que soient identifiés séparément les apprentissages maîtrisés, les compétences disciplinaires avérées, les compétences générales et les attitudes censées être intégrées.

Avant d'aborder l'opérationnalisation des objectifs d'une séquence, rappelons le travail didactique associé à une approche par compétences. Il faut :

- *Transposer sous forme claire et adaptée à soi-même l'ensemble des compétences énoncées par les programmes pour un niveau déterminé ;*
- *Construire une séquence au regard de ces objectifs ;*
- *Dresser un inventaire des acquisitions "visées" a priori ;*
- *Elaborer une grille des "connaissances-capacités-attitudes" par travail et par classe adaptée à la réalité de ce qui a été fait ;*
- *Renseigner la grille de compétences élèves (-, m, +, ++) ;*
- *Actualiser si nécessaire le bilan annuel de progression.*

Venons-en à l'énoncé des **compétences disciplinaires**. Viser l'acquisition de compétences par le moyen de propositions ouvertes en arts plastiques place l'opérationnalisation des objectifs dans une situation aporétique : comment anticiper sur l'imprévisible ?

La seule voie pour l'enseignant est de s'adonner à une sorte de sport cérébral qui consiste à se faire une idée la plus exhaustive possible des capacités qui pourraient s'activer et se déceler dans des comportements de réussite et de compréhension. Si l'on peut effectuer ceci relativement à une notion (voir ci-dessous pour la *couleur*), cette activité n'a de sens au quotidien que rapportée à un dispositif didactique précis.

Pour donner idée de l'étendue des capacités indicatrices dans un domaine précis, j'avais dressé dans mon livre (1997), en référence à Gillet (1991), une *table de spécification* de compétences relatives à la couleur, simplifiée ici :

CAPACITES	SECTEUR THEORIQUE	SECTEUR PRATIQUE	SECTEUR CULTUREL
connaître	connaître la terminologie spécifique (couleurs et notions s'y rapportant)	maîtriser les gestes spécifiques aux mélanges	citer des références écrites et iconiques quant au débat entre le dessin et le coloris
comprendre	reformuler, expliquer divers principes (ex. : synthèse additive, qualité/quantité)	expliquer la manipulation des pigments, les dosages	expliquer la démarche de Rubens, Delacroix, Signac, Kandinsky, Ad Reinhardt...
reconnaître, sélectionner, classer	identifier des coloris, des organisations, classer des échantillons suivant plusieurs règles	élucider, comparer la composition de différents coloris, juger du degré de fidélité d'une reproduction	identifier une œuvre, une école picturale par cette question ; répartir des œuvres suivant la fonction de la couleur
analyser	nommer les principes actifs dans une démarche ; problématiser	identifier les procédés manipulateurs servant l'effet coloré (geste, transparence...)	démontrer une œuvre artistique, extraire la problématique colorée et la rapporter au contexte
produire	choisir une règle d'organisation colorée	fabriquer des coloris imposés, modulations, dégradés...	constituer une documentation pertinente
Transposer, créer	réinvestir du savoir et bâtir un projet pertinent / à une consigne	réaliser une réponse colorée pertinente / à un sujet déterminé	mettre des œuvres en relation critique sur le terrain de la couleur

La formulation ci-dessus reste encore très redevable aux premières taxonomies et n'est qu'un jeu intellectuel inadapté au terrain. A mes yeux, aux fins de mieux cadrer avec un relevé gérable au quotidien par les enseignants, les acquisitions visées gagnent à être présentées suivant des entrées se rapportant mieux aux arts plastiques.

Voici deux types de présentation, le premier pour visualiser les attentes d'un niveau de classe (en colonnes successives ici, mais qui constitueraient des fiches séparées), le second quant à une notion (relativement aux principales catégories d'action) :

Exemple 1 : RECAPITULATIF PAR GRANDES NOTIONS :

Composants plastiques (notions) →		Couleur lumière	Forme ligne représentation	Matière texture	Espace littéral / suggéré	Mouvement suggéré / réel	Organisation composition	etc.
Connaissances	Techniques							
	Vocabulaire							
	Œuvres							
Compétences /capacités	Plastiques							
	Analytiques							
	Culturelles							
	Transversales et attitudes...							

Exemple 2 : COMPETENCES RELATIVES A LA NOTION DE MATERIALITE :

Champs d'action :	Etre capable de :
Observer	Décrire et reconnaître ; nommer les différents états du médium pictural ; énoncer le vocabulaire décrivant la matérialité des matériaux ; sait trouver ou produire un équivalent...
Utiliser, interpréter	Reproduire tel effet de matière en réponse à des consignes ; modifier l'apparence d'une texture ; faire usage d'une palette de gestes, de matières et de textures dans une visée réaliste...
Créer	De lui-même, sait choisir et réaliser à bon escient ; modifier pour produire un effet ; faire usage au-delà de l'imitation...
Réfléchir, analyser, argumenter	Relater ses démarches (intention-choix-production) ; argumenter quant au choix des effets de matière utilisés ; juger son travail et le travail d'autrui...
Se référer à	Nommer des œuvres représentatives quant à leur matérialité spécifique (geste, empâtement, inclusions...) ; analyser comparativement des œuvres choisies par l'enseignant ; de lui-même faire la différence entre deux démarches d'artistes...

Naturellement, redisons-le, ces capacités génériques seraient à sélectionner et/ou à préciser en fonction d'une situation de pratique déterminée. En règle générale, si un objectif de simple maîtrise peut se contrôler par une seule performance (par ex. en 5^e, à propos de « *Tempête en mer ; tempête en peinture* » (en écho aux deux périodes de Turner) : savoir différencier deux matières – ciel et eau de la mer – par le mélange des couleurs primaires, le degré de dilution et la touche), un objectif supérieur de compétence renvoie à une palette diversifiée de recherches et d'initiatives individuelles possibles (une proposition ouverte pourrait être en 3^e : « *Transportez-nous au cœur du blizzard ; techniques libres* ») : d'une part, les performances deviennent plurielles, voire inattendues, d'autre part, la compétence s'élargit à une saisie du fait artistique où le « comprendre » ne se réduit plus exactement au « faire » (même si ce faire désigne aussi l'expression écrite).

D'une manière générale, l'enseignant doit se demander en vue de l'évaluation par compétences :

- *Quelle(s) question(s) je veux que les élèves se posent ?*
- *Quelle situation de pratique instaurer afin que ces questions surgissent et qu'ainsi*

les élèves apprennent en faisant et par la prise de risque ?

- *Quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ?*
- *Seront-ils capables d'analyser leurs démarches et de s'évaluer mutuellement ?*
- *Seront-ils capables de comprendre l'enjeu de ce travail et son lien à l'art ?*
- *De capitaliser ces découvertes dans un fonds de ressources personnelles ?*

Durant la séquence d'arts plastiques, l'élève est sollicité constamment pour mettre en place une réponse appropriée. Il doit s'organiser, monopoliser ses moyens, prendre du recul. Globalement, ces **compétences générales** (que l'on pourrait dégager des grands axes du « Socle ») pourraient se visualiser ainsi, mises en relation avec le déroulement de l'activité scolaire en arts plastiques :

Moment didactique :	Compétences générales	Capacités activées par l'élève :
Réception de la proposition	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre des instructions écrites - Répondre à une demande en faisant appel à son expérience - Se fixer des objectifs - Faire preuve d'inventivité 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier un problème et le transposer dans le domaine des arts visuels - Mobiliser ses acquis (langage de l'image, savoir-faire technique et infographique) et mettre au point une démarche de résolution - Être autonome dans ses choix et ouvert à l'initiative, prendre des décisions et s'engager
Situation de pratique	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer en pratiquant un langage sensoriel - S'organiser pour mettre en forme correcte la réponse à une question - Exploiter des ressources - Travailler avec méthode et rigueur - Contrôler la pertinence de son travail - Faire preuve de soin et de persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un dispositif plastique en réponse à des intentions - Transposer des notions abstraites dans sa pratique - Utiliser et maîtriser des techniques, des opérations plastiques et des technologies y compris l'outil informatique pour élaborer sa réponse - Tirer parti d'un fonds iconographique - Savoir faire une pause dans son travail et modifier si nécessaire sa démarche en cours de route - Exploiter l'imprévu, oser prendre des risques - Mener son projet jusqu'à son aboutissement
Au-delà de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la langue, orale et écrite - Analyser un objet d'étude - Mettre en relation des éléments émanant de champs différents - Faire preuve de recul critique - Ecouter la parole d'autrui - Argumenter - Ouverture d'esprit ; curiosité et accueil de la différence - Assimiler ; conférer du sens à son travail 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à l'oral et à l'écrit (maîtrise de la langue et enrichissement de son vocabulaire) - Décrire avec le vocabulaire approprié - Passer de la description à l'analyse de sa démarche de création - Argumenter en confrontant intention et efficacité des moyens employés - Evaluer son travail et celui des autres - Relier à des références artistiques, en repérer/découvrir d'autres relativement à la question abordée - Développer son esprit critique et savoir construire un point de vue personnel face aux œuvres - Avoir une approche sensible de la réalité et cultiver une attitude de curiosité et de tolérance - Avoir la conscience de ses acquis, connaître ses points forts et ses faiblesses - Désirer conserver un dossier archivant ses travaux et ses découvertes visuelles

Enfin, quelles **attitudes positives** valoriser en Arts ? On sera conscient que les attitudes ne s'apprennent pas (hormis par dressage...) mais naissent lorsqu'on a su créer un climat favorable qui suscite chez les élèves le désir de faire et de découvrir. Chaque modèle de société valorise un ordre de valeurs qui lui est propre. Le programme français pour le collège (2008) cite la volonté d'accéder à *l'autonomie du jugement* et d'être *ouvert à l'altérité*.

On peut y ajouter, selon sa conception de l'éducation, d'autres valeurs comme : *la persévérance et le soin ; la rigueur et le respect des règles ; la fluidité et la flexibilité d'esprit ; l'esprit critique ; la faculté de surmonter les conflits ; la curiosité et volonté d'approfondir ; le désir de mémoriser et de conserver trace de ses découvertes ; de communiquer et d'échanger avec autrui, de travailler en équipe ; être sensible aux aspects visuels de son environnement ; être prompt à s'engager dans des projets et être créatif ; ...* (puisé dans divers plans de formation).

Afin d'avoir du recul quant au curriculum de l'année, l'enseignant peut tenir par classe une sorte de fiche-tableau qui renseignera sur les compétences travaillées dans chaque séquence (ce même tableau peut aussi servir dans une version-élève pour son auto-évaluation) :

Propositions-sujets données aux élèves	Connaissances et compétences visées dans les programmes / / / / / / / / / / / / / / / / / /															
N°1 : « »	+				+	+	+		+						+	
N°2 : « »	+	+	+						+	+					+	+
N°3 :																

Il n'y a de compétence qu'en situation. Plaçons-nous pour terminer au **niveau de la séquence** et de l'élaboration du plan de travail par l'enseignant, c'est-à-dire au niveau de ce qu'on peut appeler son « hypothèse didactique » : celui-ci doit pouvoir anticiper quelles pourraient être les « connaissances et compétences attendues » à l'issue de la séquence.

Voici en fiches annexées pages suivantes quelques exemples de spécification des compétences se rapportant à une situation de pratique précise :

Notion travaillée : la matérialité du matériau, niveau 6^e

Quelles compétences spécifiques à développer ?

- Etre sensible à la matérialité des matériaux, aux différences de texture
- Etre capable de les choisir à bon escient dans un travail
- Etre conscient de la question matériaux riches / pauvres

Quelle situation de pratique instaurer pour inciter l'élève à opérer des choix ?

Incitation :

« Mlle Volatil et M. Patapouf sont deux sculptures modernes... »

Spécification des compétences :

Au plan de l'expression plastique :

- Connaissances : découvrir des matériaux nouveaux, leurs propriétés, de nouveaux gestes, de nouveaux outils...
- Capable de récolter, classer, comparer, choisir ... (s'emparer de...)
- Capable de produire ou d'imiter (outils, gestes...)
- Capable de les travailler et de les organiser en réponse à la demande = léger-aérien / lourd-mou
- Capable de produire des unités cohérentes avec des matériaux hétérogènes

Au plan de l'expression verbale (réflexion) :

- Connaissances : le vocabulaire correspondant à matières / matériaux / matérialité
- Capable de reconnaître et désigner les différences de matières et textures, de nommer les opérations plastiques correspondantes
- Capable de désigner les effets de matière produits dans un objet ou une image, un effet lumineux ou sonore...
- Capable de décrire et d'argumenter ses choix relativement aux consignes
- Capable de découvrir le caractère symbolique ou expressif du matériau dans une œuvre montrée par le professeur

Au plan culturel :

- Connaissances : *La Danaïde* de Rodin, 1889 ; *Guitares* en carton de Picasso, 1912 ; *Arte Povera* (sans titre, salade cuivre et granit, Anselmo, 1968)
- Capable de restituer des œuvres significatives quant à leur matérialité (si déjà vues)
- Capable de comprendre la distinction entre matériaux riches et matériaux pauvres (questionnée au XX^e siècle)
- Capable de comprendre qu'il faut choisir des matériaux adaptés à ses intentions mais que le propre de l'art est aussi de transcender le matériau (architecture gothique ; sculpture baroque ou *Laocoon*) : tenter d'aborder déjà cette question.

IMAGE ; PROPOSITION RELATIVE A L'ESPACE SUGGERE

Objectif de la séquence (5^e)

Je veux que l'élève se rende compte de l'incidence de la taille relative des éléments et de l'étagement des plans ainsi éventuellement que du chevauchement des figures.

Scénario didactique : créer une « situation-problème » de pratique, précise mais ouverte

« Par découpage/collage de feuilles colorées, concours du plus beau paysage s'étendant à perte de vue ; 1h ».

- le plus beau paysage = incitatif de l'imaginaire
- à perte de vue = impose la demande d'un espace figuré
- papiers colorés = contrainte d'aplat qui crée l'obstacle à surmonter
- 1h = durée très courte indicatrice de la capacité de mobiliser *sur l'instant* ses ressources (compétence)

Evaluation de la pratique (« ce qui va compter »)

- le plus beau paysage (exigence de réalisme et de complexité organisée)
- à perte de vue (l'illusion est optimale)

Evaluation d'acquisitions capitalisables

Définir quelles actions pourraient attester de sa compréhension (une tâche-test)

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- capable de représenter un paysage par découpage-collage
- capable de donner l'illusion d'un espace profond par différentes opérations
- capable de réaliser une réponse complexe et inventive

Au plan réflexif :

- capable de s'organiser pour produire rapidement une réponse plastique, pertinente et riche (compétence méthodologique)
- capable de nommer le vocabulaire spécifique (échelle, raccourci, étagement, profondeur de champ, fuyante, ligne d'horizon...)
- capable de nommer les opérations qu'il a effectuées pour rendre la profondeur
- capable d'identifier dans une œuvre les opérations contribuant à suggérer un espace profond (support proposé à l'oral : *La stèle de Narâm-Sin*, Mésopotamie, royaume d'Akkad, - 2300) ou bien être capable de retrouver et d'énumérer les moyens employés par Ghiberti dans la réalisation des panneaux du *Portail est* du baptistère de Florence en 1452.
- capable de repérer dans une œuvre les 'maladresses' de perspective (support proposé : *Les époux Arnolfini* de J. Van Eyck, 1434)... hum, probablement trop difficile, je verrai bien...

Au plan culturel (par exemple, à modérer suivant le niveau des élèves) :

- capable de reconnaître et nommer des œuvres significatives à différentes époques (ressources déjà vues à réactiver en oral ou à faire restituer : un vase grec, un trompe l'œil de la *villa des Vettii* à Pompéi, scène du *Théâtre de Vicence* par Palladio au XVI^e siècle, une œuvre in situ de Georges Rousse)
- capable d'associer la perspective à un champ plus large de moyens. Commencer à les situer historiquement.

IMAGE ; PROPOSITION RELATIVE A LA FORME

Objectif de la séquence (4^{ème})

Je veux que l'élève aborde et travaille les opérations de reproduction-déformation-transformation

Scénario didactique : créer une « situation-problème » de pratique, précise mais ouverte

Première idée venue, une proposition humoristique. Je projeterai à l'écran le magnifique dessin d'un lézard en noir et blanc et je demanderai de réaliser en couleurs une réponse correspondant à l'un des intitulés suivants : « **Lézard plastique, lézard appliqué, lézard de la table, lézard primitif, lézards martiaux...** ». Finalement, je choisis, espérant induire davantage de déformations :

« La famille arrosoir, le père, la mère, le fils, le grand-père, etc. Attributs interdits »

- incitation = exploiter le goût des adolescents pour la caricature
- arrosoir = forme précise à respecter (un modèle est proposé)
- famille = différentes occurrences du même aux aspects spécifiques
- sans attributs = contrainte qui oblige à n'intervenir que sur l'apparence de la forme

Evaluation de la pratique (« ce qui va compter »)

- la famille (exigence de réalisme et de flexibilité des réponses)
- attributs interdits (identités repérables par le travail de la forme)

Evaluation d'acquisitions capitalisables

Définir quelles actions (en termes d'initiatives repérables et dans la verbalisation) pourraient attester de sa compréhension du potentiel offert par les opérations de déformation-transformation

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- capable d'observer des rapports de proportions (prise de repères et d'aplombs)
- capable de reproduire graphiquement avec justesse
- capable de reproduire un effet de modelé, différences de textures (usage du crayon par hachures, frottis...)
- capable d'interpréter-crée en modifiant la taille, les proportions, les textures, les lumières...
- capable de modifier le trait, faire intervenir les couleurs...
- capable d'introduire des procédés tributaires du hasard (taches...)
- capable de jouer des analogies pour procéder à des hybridations, des détournements ou des glissements de type 'morphing' (logiciels d'image)

Au plan réflexif :

- capable de décrire avec le vocabulaire adapté les caractéristiques physiques des objets (effilé, spongieux, fragmenté,...)
- capable pour chaque déformation de nommer l'opération graphique ou picturale mise en œuvre (reporter, grossir, atténuer, augmenter, faire une anamorphose...)
- capable pour chaque opération de la relier à des intentions de sens
- capable d'en apprécier les effets (réussi/raté)
- capable de juger la réussite sur la production d'autrui (pertinent et compréhensible)
- capable de repérer la grosseur excessive de la main du *David* de Michel-Ange, d'identifier l'effet (le dispositif) introduit dans *Les Ambassadeurs* d'Holbein, 1533

Au plan culturel :

- capable de citer des œuvres porteuses de déformations volontaires (restitution minimale attendue selon le niveau des élèves : art roman ou aztèque, Le Gréco, Giacometti, objets mous de Dali ou Oldenburg)
- capable de se rendre compte de la différence morphologique entre deux *Vénus* (Botticelli et Lorenzo Di Credi, suivant Wolfflin)
- capable d'apprécier les hybridations chez Magritte, le détournement chez Duchamp ou Meret Oppenheim (*Tasse recouverte de fourrure*, 1936)
- capable d'associer la notion d'effet à un contexte culturel ou politique (notion de style et différence entre l'art sous Louis XIV et Louis XV en France : peinture, arts appliqués, musique).

L'ŒUVRE ET LE LIEU ; L'ŒUVRE ET LE CORPS : lycée.

- Objectif : explorer ce qu'il en est de l'animal dans l'art (classe Terminale art)
- Logique didactique : inventer une proposition par laquelle l'élève sera confronté au choix de représenter l'animal ou de le faire intervenir plus ou moins directement dans son dispositif.

« Il vous est proposé une "carte blanche" pour intervenir à l'intérieur du zoo de Vincennes (documents fournis). Donnez à voir votre projet de la manière de votre choix : œuvre réelle, dossier iconique, maquette ».

Evaluation :

- L'œuvre s'insère dans l'espace du zoo et en tire parti ;
- Elle développe un propos pertinent et intéressant lié aux animaux ;
- Maîtrise, ambition, singularité de votre proposition.

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- Enrichir son vocabulaire formel : mieux dessiner les animaux ; mieux visualiser ses intentions ;
- Développer des savoir-faire quant à l'élaboration d'un projet en articulation avec un lieu : être capable de tirer parti de la topographie d'un espace donné ;
- Être capable de travailler dans l'optique d'un grand format ou à grandeur réelle.

Au plan réflexif :

- Construire une relation de sens liant l'œuvre, le règne animal et le lieu choisi ;
- Argumenter en soutenant oralement son projet ; apprécier en jury ceux des autres élèves ;
- Si classe terminale, revoir les questions relatives à *l'in situ* ;
- Comprendre les implicites du travail : l'œuvre peut être décorative, elle peut représenter ou évoquer par l'image ou la métaphore, elle peut utiliser directement l'animal ou sa trace, elle peut être fabriquée pour les animaux eux-mêmes, les rendre acteurs...

Au plan culturel, enrichir sa connaissance de la place de l'animal dans l'art :

- Support de la pensée (dieux égyptiens ou hindous, mythes, symboles et légendes...) ;
- Compagnons de l'homme (Potter, Troyon, Delacroix...) ;
- Métaphore humaine (Géricault, G. Aillaud, W. Wegman, K. Fritsch...) ;
- Partenaire ou acteur de l'œuvre (J. Beuys, J. Kounellis, H. Duprat, Yukinori Yanagi...) ;
- Enfin, étude plus détaillée de la *Maison pour hommes et cochons* installée par K. Oller et R.M. Trockel à la *Documenta X* de Kassel en 1997.
- Être en mesure d'émettre des hypothèses quant au statut de l'animal dans des œuvres découvertes lors de recherches ; être en mesure de relier à l'époque et au pays concernés.

L'approche par compétences n'est pas une nouveauté, elle est déjà une réalité sur le terrain français de l'enseignement des arts plastiques : comme chacun sait, toute réflexion sur l'évaluation des acquis menée depuis plus de vingt ans, dès lors qu'il fut ambitionné de dépasser le simple apprentissage de techniques, n'a pas manqué d'y conduire.

Entrer par les compétences, c'est déplacer les accents et faire porter son regard sur ce qui va constituer le potentiel de l'élève, c'est accompagner la construction de la personne adulte.

Pour autant, à mes yeux, le mérite principal de cette approche – et donc du « Socle commun » français – n'est pas de vouloir garantir à chaque individu un bagage minimum pour réussir dans la vie (même si l'on ne peut que souscrire à ce standard européen et souhaiter davantage), il est de rappeler aux disciplines qu'il n'est pas de programme d'étude digne de ce nom qui ne puisse conserver son entier intérêt après que soient franchis les murs de l'Ecole.

C'est encore et toujours, par delà les finalités, la question du sens, et particulièrement dans l'enseignement des arts plastiques : le sens de notre action ; le sens de notre métier.

Bernard-André Gaillot, mars 2009

* * * * *

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret J., Gilbert P. et Pigeyre F. (1993), *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF.
- Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: McKay. Traduit en français par M. Lavallée en 1969 (Montréal: Education Nouvelle).
- Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel : I.R.D.P.
- Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154.
- De Landsheere V. & G. (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF.
- D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.
- Gagné R.M. (1965), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction 1976. Montréal : Holt, Rinehart & Winston.
- Gaillot B.A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF (6^{ème} édition mise à jour, 2009).
- Gaillot B.A. (dir. de.), deux publications (Aix-en-Provence, IUFM - Rectorat DAFIP), en ligne par http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_sa.htm :
(2003), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis* ;
(2004), *Le projet en classe de 3^{ème}*.
- Gaillot B.A., trois articles en ligne par http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_rsd.htm :
(2004), *La docimologie, et après ?*
(2005a), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève*.
(2005b), *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*
- Gillet P. et al. (1991), *Construire la formation*, CEPEC. Paris : E.S.F.
- Grangeat M. et Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Jonnaert P., Vander Borgh C., Defise R. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, I.G.E.N., rapport n°0227-048, juin 2007.
- Mager R.-F. (1962), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduction 1972. Paris : Gauthier Villars.
- Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui mais comment*. Paris : E.S.F.
- Meirieu Ph. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F.
- Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir. de, 1996) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP.
- Paris S.G. et Ayres L.R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995.

- Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995.
- Perrenoud Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (2000), D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (2000) L'école saisie par les compétences. In Bosman C., Gerard F.-M. et Roegiers X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars.
- Perrenoud Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, février.
- Perrenoud Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perret-Clermont A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey B. (2006) *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- Tardif J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.
- Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 2003.
- Wolfs J.L. (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

ADRESSES INTERNET

- http://content.myschool.lu/sites/horaires/2007-2008/html/es/branche/branche_EDUAR.html
- http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm
- http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf
- <http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html> ainsi que http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Arts_commentaires_generaux.pdf
- http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check
- <http://www.enseignons.be>
- http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/seconaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf
- http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire2/medias/8c-pfeq_artplast.pdf
- http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_competences/080908_ed_artistique/080908_competences_education_artistique.pdf
- <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/186-2002-248a.pdf>
- <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/45-2000-240.pdf>

Marie-José Muller-Llorca : *Entre 2, la Médiation à l'œuvre*. Intervention du 27 mars 2004.

« Grand écart et petits écarts : Figures de style de l'expérience pédagogique en arts plastiques. »

La mission de l'enseignant d'arts plastiques, telle qu'elle est définie en France par les textes officiels, est double puisqu'il assume, à la fois, un enseignement pratique et un enseignement d'ouverture à l'histoire des arts. Son statut peut donc être saisi comme une bivalence et il en découle que les conditions d'exercice de ses compétences se situent à l'articulation entre ces deux champs, ou autrement dit, au cœur d'un « entre deux », qui lui est, donc, structurel.

Outre cet écart structurel statutaire, un autre écart, cette fois, institutionnel, est à l'œuvre, à savoir : celui de la différence entre les missions de l'Education et celles la Culture, ceci, du moins, pour la situation française.

Il convient de souligner cet écart institutionnel, aujourd'hui, car lorsque l'enseignant d'arts plastiques étudie avec les élèves une œuvre, un artiste ou une démarche, il emprunte son objet d'analyse au champ de la culture artistique et cet emprunt peut prendre des formes différentes :

- soit il importe l'œuvre dans son cours par le biais d'une reproduction et il la présente donc sous la forme d'une substitution dont le support s'apparente aux supports habituellement utilisés dans l'espace scolaire (reproduction photo, diapositive, vidéo ou image numérique...)
- soit il décide que **l'œuvre nécessite une rencontre** et que **rien ne remplacera le face à face physique avec elle** et il trouve alors les moyens de concrétiser ce qui sera, par delà un apprentissage scolaire désincarné, une véritable expérience esthétique.

De plus en plus, des décloisonnements entre Education et Culture se mettent en place en France par le biais de conventions entre les Frac (Fonds régionaux d'art contemporain) et les Rectorats qui permettent aux élèves de « fréquenter » l'art contemporain grâce à la présence des œuvres dans les établissements scolaires.

C'est cette seconde posture que j'ai choisi d'adopter. Les propos que je tiendrai plus loin ne prendront vraiment sens que si je décris, rapidement, les situations concrètes d'enseignement à partir desquelles cette réflexion est née, a été nourrie et menée.

En dix ans d'enseignement en option facultative d'arts plastiques – définie par les textes officiels comme une option ouverte à tous les élèves, sans objectif de spécialisation professionnelle ultérieure et avec un programme d'histoire des arts traitant officiellement de l'art contemporain - j'ai constamment essayé de **multiplier les situations de rencontre avec les œuvres**.

Pour cela, j'ai pris soin de créer **un dispositif intégrant des temporalités différentes**, c'est-à-dire combinant des partenariats permanents et des collaborations ponctuelles.

Le récit des temporalités : les partenariats permanents.

L'option, dont j'ai la responsabilité au lycée des Glières, est associée :

- à un **partenariat avec la Villa du Parc** – centre d’art contemporain – située à Annemasse
- à un **partenariat transfrontalier avec le Mamco de Genève** ou plus précisément avec la cellule pédagogique du BAC que Claude Hubert Tatot vous a présentée.

Du point de vue des temporalités :

1. ces partenariats sont synonymes de **travail au long cours pour les élèves** et de durée et de suivi.

En se rendant régulièrement avec leur enseignant dans ces deux lieux, les élèves se les approprient, et par ailleurs, les entrées gratuites qui leur y sont offertes les encouragent à y retourner seuls ou accompagnés d’amis. Ceci leur permet de revoir les œuvres et de faire partager leur découverte, mais surtout les initie aux conditions d’une véritable pratique culturelle fusionnant arts et loisirs.

2. ces partenariats sont également synonymes d’une **mise en phase des contenus d’enseignement avec l’actualité** de la programmation de ces lieux, ce qui signifie qu’ils inscrivent l’enseignement au cœur de l’actualité artistique dans son contexte local et régional.

Le récit des temporalités : les collaborations ponctuelles.

L’option est associée aussi, ponctuellement, à des Institutions régionales.

Par exemple, ces trois dernières années deux conventions ont été signées :

- une convention en 2001 avec **l’Institut d’art contemporain de Villeurbanne** qui gère la collection du Frac Rhône-Alpes.

Cette convention a permis la venue, à plusieurs reprises, de Pierre Joseph dans le lycée. Il a installé l’ensemble des sérigraphies de « Little democracy » dans les salles de classe et trois personnages ont été réactualisés par des élèves.

- une convention en 2002/2003 avec **le Musée d’Art Contemporain de Lyon**, convention assez particulière puisque tripartite, entre le Musée, le lycée et la Villa du Parc.

Huit œuvres de la collection ont investi, cette fois, les espaces de circulation du lycée, faisant écho aux mêmes dates aux œuvres exposées à la Villa du Parc et à celles présentées au Musée, le tout rassemblé sous un intitulé rendant un hommage posthume à Erik Dietman : « L’art mol et raide... »

Ces deux collaborations ont créé les conditions d’un débat sur le thème de l’art contemporain à l’échelle de tout l’établissement - débat posé, initialement, comme enjeu de ces collaborations - et bien que ponctuelles, elles ont chacune fait l’objet de rencontres, de débats, d’interventions, d’écritures s’échelonnant sur plus d’un trimestre. Par exemple, d’une part, Pierre Joseph est intervenu dans des cours et lors d’une table ronde, et de l’autre, le lycée est entré avec la présence de « Little democracy » dans un travail d’écriture - des enseignants et des élèves confondus - et des centaines d’écrits ont été remis à Pierre Joseph.

Ces collaborations ponctuelles sont un pendant aux partenariats, et l’image de l’aller-retour traduit bien leur complémentarité. En effet, dans un cas, les élèves vont dans les lieux d’exposition, et dans l’autre, les œuvres viennent dans l’enceinte du lycée. C’est d’ailleurs sous l’identité de billet Aller–Retour que ces projets sont mentionnés dans le projet d’ouverture culturelle de l’établissement.

Ainsi, la part d'autonomie laissée à l'enseignant par l'Institution scolaire l'autorise, dans le respect des programmes et des textes, à élaborer un profil singulier à son enseignement en opérant des choix. Chaque enseignant aménage son espace et son lieu de parole en fonction, non seulement des représentations qu'il se fait de son rôle mais, aussi en fonction de la représentation qu'il se fait du champ de l'art, de celui de l'art contemporain en particulier, et de la relation qu'il entretient avec lui.

La question de précaution :

Si l'on peut définir l'enseignement, au sens général, comme le lieu où doivent s'accorder les représentations et les attentes, celles de l'Institution et celles des enseignants, et ce, simplement pour qu'il puisse être effectif – sans compter, ici, les représentations et attentes des parents et des élèves –, ne faut-il pas, de la même manière, concevoir l'enseignement de l'Histoire de l'art en arts plastiques comme le lieu où doivent s'accorder les représentations des enseignants qui en ont la charge et celles des responsables du monde de l'art : artistes, critiques, conservateurs, commissaires... ?

Autrement dit, ne doit-on pas définir l'espace et le lieu de parole de l'enseignant comme indexés à celui des discours critiques tenus dans le monde de l'art et dont la finalité est de légitimer les œuvres ?

Car, en effet, si l'œuvre a pu être pensée comme ouverte, nous ne pouvons pour autant lui faire dire n'importe quoi dès lors que la parole tenue sur elle s'inscrit dans un champ d'apprentissage, dès lors qu'est dépassée la sphère du jugement subjectif interpersonnel.

La question qui vient d'être posée tend, moins à river la lecture des œuvres, strictement, aux textes de la critique et des artistes, qu'elle ne tente de soulever le problème toujours perçu comme épineux de l'espace de parole dont l'enseignant dispose. Ce problème est souvent abordé et traité par les enseignants en termes d'autonomie et de liberté pédagogique alors qu'il nécessite une autre approche.

Pour cela, il convient, de repartir de la définition de l'œuvre - l'œuvre est représentation - et de considérer qu'elle est dimension visuelle, tangible, à la fois symbolique, allégorique, métaphorique... de la démarche artistique qui la sous-tend, et qu'en cela, elle ne saurait être univoque.

L'œuvre est donc, en soi, espace de discours et, pour cette raison, elle n'appartient à personne.

Tout en n'appartenant à personne, même pas véritablement à l'artiste, l'œuvre ne peut cependant exister qu'au travers des regards qui sont portés sur elle et des discours qui sont tenus sur elle.

L'œuvre échappe mais, paradoxalement, elle n'est œuvre que dans la mesure où peuvent être vécues sa complexité et sa résistance.

La question posée est donc celle de l'écart, l'écart structurel et central qui fonde l'art – écart de la représentation - qui se décline, inévitablement, en une multitude d'écarts dans son approche par les regardeurs.

Le récit des modalités : la conscience des écarts.

Prendre conscience des écarts structurels de l'œuvre est donc la phase qui préside à la prise de parole de l'enseignant. Ainsi, avant de pouvoir aider les élèves à construire des phases d'approche d'une œuvre, l'enseignant doit-il expérimenter lui-même un certain nombre d'écarts qui sont consubstantiels à cette œuvre. En confrontant sa perception, sa lecture à celles des divers locuteurs qui parlent de l'œuvre, il mesurera l'espace de discours qu'elle génère. Ainsi, il situera, voire ajustera, par là même son propre point de vue.

Car, comprendre l'œuvre relève en partie d'une dessaisie puisqu'il convient de sortir du scénario que l'on a construit sur elle afin d'être à l'écoute des autres scénarios qui la fondent.

L'enseignant ne doit donc pas produire un discours de plus sur l'œuvre.

Sa tâche est de prendre en compte et de traiter les écarts entre ces discours, mais, plus encore, de traiter de l'écart entre ces discours.

Si l'enseignant n'a pas à écrire sur l'œuvre, c'est parce que des discours existent déjà, qui ont été validés parmi tous ceux produits, et qui constituent ce que nous appellerons le territoire de chaque œuvre.

La parole de l'enseignant doit se tenir depuis ce territoire dans sa vocation de parole de compétence et de savoir. La parole de l'enseignant devra guider les élèves jusqu'à ce territoire.

Le récit des modalités : la gestion des écarts.

En quoi consiste cet accompagnement ? Quelles en sont les grandes lignes ? Quelle en est la logique interne ?

J'ai conçu cet accompagnement comme une approche progressive de l'œuvre, se découpant en divers niveaux et modalités de lecture :

1. Le **premier temps est celui de la rencontre** de l'élève avec l'œuvre, soit au lycée, soit au musée, celui de l'indispensable confrontation physique avec l'œuvre.

Cette première **phase est de type intuitif et perceptif.**

Elle est le huis-clos nécessaire des préliminaires. Cette phase d'approche échappe à l'enseignant. Respecter cette étape, c'est offrir aux élèves les conditions d'une vraie rencontre.

Ce premier temps volontairement dilaté, puisque les élèves sont invités à prendre leur temps, se poursuit par :

2. **un temps d'observation** demandé aux élèves. Ce temps est soit silencieux, soit vécu sur le mode du dialogue. En effet, tout dépend des conditions du parcours choisi par les élèves, soit seul, soit à deux : ce sont les deux modes qui sont proposés.

Le principe étant, ici, de laisser libre la zone d'intimité de l'élève avec l'œuvre.

3. Puis vient **le temps de la description**, soit orale, soit écrite selon le choix initial de visite.

A partir des mots employés lors de cette description, des jeux d'association d'idées vont se créer, libérant les images que l'œuvre fait naître en chacun des regardeurs.

4. Au cœur de **cette phase de nomination**, une dimension à la fois sensible, intellectuelle et ludique se faufile et les mots font image, et les images appellent des mots, des notions, des souvenirs...

Au travers de ces articulations et de ces glissements, le sens se construit. Les images et les mots ainsi produits sont des sortes de dérivées secondes qui peuvent être, à leur tour, saisies comme de nouveaux embrayeurs de sens

Les élèves sont ensuite invités à prendre la parole et à témoigner de l'expérience singulière de cette rencontre en livrant leurs mots et leurs images personnels.

Cette phase de paroles doit être préservée de toute évaluation et de tout jugement. Elle autorise les élèves à être les acteurs de leur regard. Elle relie l'élève à l'œuvre et l'œuvre au monde.

5. Lors de **cet échange oral, toujours devant l'œuvre**, l'enseignant pointera parmi les propos tenus ceux qui entrent en résonance avec la démarche artistique et commencera à dégager une première approche de l'œuvre.
6. Après ces temps de recherche subjective, d'analyse, puis d'échange, le processus d'approche se poursuit avec **l'apport de documents sur l'œuvre et le travail de l'artiste**.

La lecture individuelle de ces documents – articles de revues, textes de catalogues d'exposition, extraits d'entretiens avec l'artiste - assigne à l'œuvre une identité propre, l'inscrit dans une démarche artistique singulière appartenant, elle-même, à l'histoire de l'art.

Ces documents lestent l'œuvre du poids des références et du temps. Ce savoir spécifique relie l'œuvre à son contexte d'énonciation, mais ne la met pas pour autant en phase avec une compréhension implicite.

7. Après la lecture de ces documents, remis en cours après la visite, viennent d'autres temps de réflexion et d'ajustement des points de vue - individuels ou collectifs - correspondant à **une phase de complexification des questions**.

Les questions traversent l'œuvre en tous sens, et cette phase ne peut être décrite ici faute de temps.

8. Enfin, il est demandé aux élèves de **rédiger un texte de lecture de l'œuvre** retranscrivant toutes les étapes de leur approche.

Grâce à ce processus pédagogique inscrit dans la durée – puisqu'il peut se passer plusieurs semaines entre la rencontre avec l'œuvre et le rendu écrit -, ce que les élèves découvrent ne peut se résumer ni à un précipité de savoirs au sein duquel se trouverait l'œuvre, ni à un condensé de ressentis. Ce que les élèves découvrent grâce à ce processus combinant des niveaux et des modalités de lecture divers - expérience sensible, émotion perceptive silencieuse, prises de parole interpersonnelle, échanges et argumentation orale en groupe, lectures, discussions, écrit de synthèse - est surtout la distance qu'ils ont dû parcourir pour rejoindre le territoire de l'œuvre.

Ce que les élèves découvrent est leur capacité à remettre en question leur approche première de l'œuvre et leur aptitude à en concevoir une autre, différente, et par là même, ils expérimentent un écart au sein de leur pensée.

Les exigences que cette découverte implique dépassent largement les simples compétences d'identification et de classification des œuvres et des mouvements artistiques, compétences qui sont couramment demandées et qui tiennent d'une certaine manière, réciproquement, les élèves et l'art à distance.

Les exigences de cette découverte progressive ont pour vocation **d'impliquer les élèves par le biais d'une expérience double, expérience à la fois sensible et intellectuelle, et avant tout, intériorisée.**

La question de principe : l'écart comme apprentissage de la différence.

Les connaissances s'acquièrent, ici, sur le mode de l'apprentissage de la différence. A l'écoute des autres, l'élève a appris à entrevoir d'autres regards qui pouvaient être portés sur l'œuvre. De même, avec la documentation, il a intégré l'idée que l'œuvre est constitutive d'une démarche. Grâce au dispositif pédagogique qu'il crée, l'enseignant permet à l'élève de vivre un double mouvement intellectuel : d'abord, un mouvement de désignation qui tend à fermer l'œuvre en l'attachant à une catégorie et à un propos, puis un mouvement d'adaptation par lequel il s'ouvre à l'œuvre tout en l'ouvrant à des possibles d'interprétation qu'il n'avait pas envisagés. L'expérience est de l'ordre d'une conversion, conversion résultante de conversions successives de points de vue et de conversions successives de regards.

Lors de ces conversions s'expérimentent, on l'aura compris, les écarts autant que les discours, les écarts autant que les contenus.

Penser en objectivant l'écart autant que les contenus qu'il sépare est un apprentissage de mise en mouvement de la pensée qui n'est pas très habituel pour les élèves. Pouvoir penser l'écart parce qu'il l'a expérimenté en comparant les discours et les arguments, voilà un premier pas de l'élève vers un regard différent, vers un regard désenclavé des réflexes ordinaires.

Pouvoir penser l'écart devient synonyme de pouvoir comprendre la structure même des œuvres d'art qui posent plus de questions qu'elles n'apportent de réponses, devient synonyme de pouvoir comprendre la nature de l'art.

La conversion est conversion de regards et d'attitudes, mais surtout, elle est conversion de certitudes en doute.

Cette expérience participe de la construction de l'individu en organisant la découverte de soi à l'œuvre face à l'œuvre.

La question du principe éducatif : le rapport de l'art et de la vie.

Outre l'accès à des savoirs spécifiques au champ de compétence dont il relève, tout acte pédagogique n'a-t-il pas pour visée de poser les acquis successifs qu'il autorise comme autant d'éléments d'analyse permettant aussi d'ouvrir sur le réel ?

Sans ce retour sur le quotidien et sur la vie, sur le monde, l'acte pédagogique peut-il vraiment participer d'un acte d'éducation ?

En proposant aux élèves un chemin qui les mène de l'approche émotionnelle et spontanée à un regard de distinction et de discernement où peuvent cohabiter sensibilité et analyse, analyse formelle et références, dimension personnelle et effort de distanciation, les temps d'apprentissage et les temps de vie des élèves peuvent se superposer ; l'élève et l'individu sont alors réunis.

En introduisant le plaisir de la découverte de soi au travers de la découverte de l'œuvre, c'est-à-dire en réintroduisant le plaisir au cœur de l'enseignement, la lecture des œuvres peut devenir un vécu.

Car seul le regard intéressé peut faire vivre l'œuvre, l'activer et l'actualiser.

L'acte pédagogique décrit est ainsi contingent des circonstances et des personnes, et il pourrait presque être désigné comme un acte pédagogique de situation comme on le dit du comique.

Dans cette pédagogie de situation, l'élève n'est pas pensé in abstracto en regard des objectifs scolaires, au contraire, il est pris comme à l'emporte-pièce avec son contexte et son histoire. Cette méthode lui donne l'occasion d'être acteur du mode de lecture de l'œuvre, d'être mobilisé. Les conditions sont ainsi requises pour que le lieu de parole de l'enseignant puisse toucher le lieu de parole de l'élève.

La question des images de l'œuvre et des images à l'œuvre dans l'œuvre.

Mais tout ce dispositif pédagogique repose lui-même sur un dernier écart : celui entre l'image de l'œuvre et les images qui sont à l'œuvre dans l'œuvre.

La pierre angulaire de cette expérimentation se trouve dans la position théorique qui déclare l'œuvre comme irremplaçable.

Cette position est initiée par le refus de l'amalgame courant entre l'image et l'œuvre. Evacuer la question de l'image est une attitude impossible en art puisqu'elle touche à la nature de ce qui est enseigné. L'œuvre, les images de l'œuvre et les images à l'œuvre dans l'œuvre devraient être systématiquement distinguées et différenciées.

Les images de l'œuvre sont les images qui « supportent » l'œuvre ; elles sont ce qui est donné à voir, soit ce que, par exemple, l'objectif photographique peut partiellement saisir.

Les images à l'œuvre dans l'œuvre représentent tout le corpus d'images induites par l'œuvre, soit les images levées de la mémoire, les images éveillées dans notre sensibilité, les images déduites de notre réflexion... quand nous sommes face à elle. Les images « à l'œuvre dans l'œuvre » invitent à rechercher **ce qu'il y a à voir**.

En art, depuis « En prévision du bras cassé » de Marcel Duchamp, notamment, nous savons que « ce qui est à voir » est différent de « ce qu'il y a à voir ».

Ce point, en lui-même, mériterait tout un développement.

Rabattre l'œuvre sur une de ses reproductions possibles c'est nier sa spécificité et son essence. Pour entrer en image – celle que nous avons de l'œuvre quand nous regardons une reproduction – l'œuvre doit transiter de son lieu originel vers l'espace de la reproduction qui lui est assigné ; elle s'ajuste pour ne devenir qu'une occurrence contractuelle d'elle-même.

Pris dans les dispositifs habituels de transmission du système éducatif, l'enseignant d'arts plastiques, lorsqu'il parle d'une œuvre, ne devrait jamais se résoudre à se glisser dans le processus mental et culturel couramment admis qui prend la reproduction pour l'œuvre.

Le référent de l'enseignement des arts plastiques est l'œuvre dans sa présence matérielle.

C'est elle qui permet à l'élève de comprendre que le sens d'une œuvre ne se construit pas ex nihilo, mais qu'il se dessine dans un rapport contingent au ressassement, à l'erreur, au sensible qui l'ont fait naître. Le référent est ce par quoi l'élève pourra non seulement acquérir des connaissances artistiques, mais aussi entrevoir ce qu'est un acte de création.

Eluder la question de l'être-là de l'œuvre, c'est prendre l'œuvre comme objet du savoir et non comme un objet de savoirs, soit un espace de discours et un lieu d'expériences.

Qui plus est, cette recherche pédagogique, en organisant l'expérience de lecture devant l'œuvre d'art comme une expérience où se conjuguent sensibilité, mémoire, connaissance et représentations, fait sans doute le pari que **cette expérience en milieu scolaire peut être matrice de l'expérience de lecture de toutes les données visuelles.**

Présenter ma recherche pédagogique en choisissant la notion d'écart, comme notion emblématique mais aussi transactionnelle, n'est pas anodin. L'écart désigne un lieu que le regard habituellement balaie sans s'y poser. **Il invite donc à un changement, voire à un abandon des réflexes traditionnels de déchiffrement. Il implique aussi, peut-être, le dépassement de la méthode dichotomique de classement qui introduit, souvent, dans la pensée occidentale la phase d'analyse et invite, de ce fait, à penser la complexité différemment.**

L'écart s'avère donc être, dans ce cas de figure pédagogique, un outil autant qu'une notion, une méthode autant qu'une donnée idéologique dans la mesure où ce qui est privilégié est autant de l'ordre de la relation que de l'identité.

Marie-José Muller-Llorca

Professeur agrégé d'Arts Plastiques et médiateur en art contemporain.

Enseigner des problèmes

Bernard MICHAUX

Sèvres, le 4 décembre 1990

Enseigner des problèmes, c'est enseigner des questions qui n'existent que si quelqu'un se pose ces questions.

Donc, enseigner à problématiser.

Problématiser comporte, me semble-t-il, deux mouvements: un mouvement de l'esprit, mener une enquête sur ce qui est encore inconnu, qui sera peut-être mieux connu lorsqu'on aura la solution, mais qui est encore inconnu. Donc, c'est effectivement un mouvement de l'esprit.

C'est aussi un mouvement de l'affectivité dans la mesure où quelqu'un se pose un problème et il en assume l'incertitude pendant au moins un certain temps. Il avance sur des terres plus ou moins balisées mais où la connaissance est à construire et il assume donc une incertitude. Enseigner à problématiser n'est pas enseigner quelque chose mais plutôt sur un objet enseigner à faire quelque chose. Nous avons enclenché un mouvement chez lui, problématiser, non pas nécessairement inventer des problèmes inédits, être original à toute force, mais problématiser même des problèmes déjà bien balisés, c'est-à-dire se les poser.

Les problèmes n'existent que quand quelqu'un les pose. Et au fond, l'élève a à apprendre la problématisation même s'il n'est pas seul pour cela, même si la situation a lieu en commun, avec communication, peut-être même avec division des tâches-il y a à vivre une expérience de soi qui est l'émergence d'un problème.

Et c'est ce qui me fait dire que, dans une certaine mesure, chacun d'entre nous devant des problèmes, même dans une position d'élève ou d'enseignant, est dans une position de chercheur. Je ne sais pas si au bout du compte nous serons d'accord sur ce point, mais, me semble-t-il, il y a un fond commun de l'élève et du chercheur : c'est la problématisation.

Apparemment, les situations sont distinctes. Je voudrais simplement montrer que, dans le rapport au problème, il y a pourtant des points essentiels communs : apprendre à l'élève à problématiser, est dans une certaine mesure, le mettre en position de chercheur.

PREMIER MOMENT :

"QU'EST-CE QU'UNE PROBLEMATISATION DANS LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE ?" (1)

Voici des textes qui évoquent des problématisations scientifiques effectives, qui théorisent ce qu'est la problématisation et qui sont eux-mêmes des problèmes. Ce ne sont pas de simples bilans, ce sont des textes à l'articulation de questions de pédagogie "de question de recherche et de questions de théories de la science, d'épistémologie.

Ces textes peuvent et doivent nous faire réagir. Des questions aiguës ou des approches particulièrement intéressantes peuvent très bien y côtoyer des poncifs tout à fait éculés. Je tiens absolument à désacraliser complètement ces textes, c'est précisément une exigence de la problématisation que d'avoir vis-à-vis d'eux, une lecture active en quelque sorte.

Première remarque : Lorsqu'on a soulevé un problème, l'opinion qui précédait le problème au moment où "ça ne faisait pas problème, cette opinion apparaît mieux comme étant une opinion.

Après la position du problème, en quelque sorte, le terrain sur lequel il s'est élevé et auquel on ne songeait pas auparavant est regardée d'une manière tout à fait différente.

Bref, lorsqu'on a tenté l'objectivité scientifique, on a refusé la séduction du premier choix, on a refusé la séduction première, on a abandonné le premier contact, démenti le premier contact.

Lorsque le problème a été posé, ce qu'on ne prenait pas auparavant pour une opinion mais pour une évidence, n'apparaît plus comme une évidence mais comme une opinion qui jusque-là n'avait pas été discutée. Il n'y a pas que l'objet qui change quand on pose un problème mais aussi le rapport que l'on entretenait avec cet objet.

Nous découvrons que notre rapport à lui est fait de sensations qui ne sont pas des évidences mais elles-mêmes des constructions et que ces pratiques comme d'enfoncer le corps flottant ne sont pas non plus des évidences mais des constructions et que notre rapport à cet objet est fait aussi de langages qui ne sont pas non plus des descriptions naturelles mais qui sont eux-mêmes une structure.

Il y a d'ailleurs, j'y reviens au passage, un aspect affectif de la résolution du problème qui apparaît souvent dans une certaine jubilation, comme si du point de vue le plus intime, l'individu réorganisait-je dirais presque dans l'affectivité, de façon énergétique réorganisait ses rapports avec le réel. Il y a une certaine jubilation du problème résolu ou une certaine excitation à tenter l'hypothèse heureuse.

Le problème apparaît comme une question cernée par des données, définie par des données ; une inconnue, certes, mais cernée par du connu ; une inconnue mais qui n'est pas n'importe quoi, qui est cernée par du connu et donc, qui entre dans un réseau de significations ou dans un réseau de notions, dans des logiques, dans des intertextualités.

Les données d'un problème sont elles-mêmes construites. La question du problème n'est construite qu'à travers les données, mais les données elles-mêmes ne sont pas données mais construites. Un problème ainsi, à vrai dire, n'apparaît jamais seul mais lié à d'autres, plus avancés ou moins, mais lié à d'autres; cet ensemble formant ce que j'appellerai une problématique, c'est-à-dire, une articulation de problèmes interdépendants.

(1). Je ne veux pas dire par là seulement dans les sciences. J'appelle démarche scientifique une sorte d'attitude mentale dirigée sans cesse vers plus de rigueur et plus d'objt mais une évidence. Contredire un passé, c'est cela rajeunir : en problématisant je me sens rajeunir.

Troisième remarque : Comment naît la problématisation ?

Mais alors, comment naît la problématisation ? Apparaît le rôle déclencheur d'une anomalie.

Quelque chose ne colle pas: un décalage systématique par rapport à une prévision qu'une théorie antérieur ou qu'une évidence rendait ferme; ou bien une trop grande homogénéité des résultats (lorsqu'un résultat qui a ordinairement une approximation, n'en a plus du tout. Une trop grande homogénéité des résultats.

Surgit à la conscience ce qui ne va pas de soi; ce qu'on a pris pour naturel, l'anomalie le montre conventionnel; ce qu'on a pris pour normal manifeste tantôt telle règle, tantôt telle autre. L'anomalie échappe au banal et l'expérience de l'anomalie transforme alors le banal en expression d'une loi: puisqu'il y a une anomalie, cherchons la loi.

La dialectique de la loi et de l'anomalie est le moteur de ce que Bachelard nomme "le sens du problème".

Voilà un esprit qui se laisse mettre dans l'ordre où les questions se présentent, qui finit par ne plus trop résister; l'esprit scientifique suit cet ordre des questions, n'oppose pas de résistances à l'orientation et en tous cas, il les surmonte que le problème lui impose.

La pertinence d'une bonne question est un long combat parce que l'anomalie montre que ça ne colle pas, qu'il y a du construit là où on n'en soupçonnait pas, mais on n'est pas prémuni contre les questions semi naïves, semi critiques, celles qui forment des erreurs. Bref, s'ouvre tout le processus de la rectification.

Quatrième remarque : La situation première, le premier contact seraient à poser en termes d'obstacle.

Le langage construit, la perception construite, les valeurs dominantes, etc., tout ceci n'est pas seulement un terrain mal formé mais ce sont aussi des obstacles, une véritable dynamique de résistance à la formation du problème. Le premier contact avec le réel a des fonctions pratiques; fonctions adaptatives ; fonctions dans les rapports sociaux.

Mais lorsque l'anomalie se présente, la problématisation apparaît comme une meilleure fonction adaptative puisque, précisément, la fonction adaptative spontanée, les opinions, langue, perceptions, valeurs dominantes ont été mises en échec. La problématisation de cette anomalie serait en quelque sorte une fonction adaptative au carré, une fonction adaptative lorsque la fonction adaptative immédiate a été mise en échec. Problématiser c'est objectiver. C'est un processus d'objectivation, c'est-à-dire de découverte de tout ce qu'il y a dans un rapport apparemment spontané.

Du côté de l'objet, surmonter les obstacles épistémologiques c'est découvrir que "Le simple est toujours du simplifié". Sous la fausse simplicité première apparaît la complexité, non pas que ce soit devenu plus compliqué, mais on a découvert l'articulation des différents paramètres.

Dans la nature, tout est dans tout, et donc il n'y a pas moyen d'éliminer un certain nombre de paramètres. Dans le laboratoire on élimine un certain nombre de paramètres parasites, on décompose, on recompose. On découvre la complexité ; mais complexe ne veut pas dire compliqué puisqu'on découvre qu'il est plus facile de penser le complexe et qu'il est plus compliqué d'essayer de penser le simple ; simple ne veut pas dire facile, complexe ne veut pas dire compliqué.

Cinquième remarque: A quoi bon faire tout cela ?

Une remarque qui partirait d'un désir de vivre simplement, facilement, de rester en contact avec la réalité immédiate.

Problématiser est la dynamique même de la construction de la vérité.

Il n'y a pas de réponse si il n'y a pas d'abord une question. Et, il n'y a pas de rectification s'il n'y a pas d'abord une erreur. Mais une erreur fait partie du processus de la problématisation. Problématiser est intéressant.

L'individu y prend de l'intérêt : ne rend pas la pensée plus difficile mais plus facile ; il y a authentiquement des découvertes à faire dans le complexe. Et cet intérêt-là, s'il ne se manifeste pas et s'il est même rejeté ou refusé, c'est donc que nous ne sommes pas dans une cité d'anges et qu'il y a des inhibitions à s'approprier ce qui est en réalité intéressant.

Problématiser est éducatif.

La problématisation élargit l'horizon d'objet, elle introduit des dimensions nouvelles, elle élargit donc l'horizon de soi ; c'est en ce sens que je la trouve éducative, auto éducative.

Sixième remarque : l'invention.

Je suis parti de l'anomalie. Cette anomalie montre qu'il y a des obstacles à la problématisation, comme dit Bachelard, des obstacles épistémologiques; mais il y a dans la problématisation une part d'invention que j'appellerai une invention savante. Le dogmatisme est le stérilisateur de la pensée savante. Pourquoi ? Parce que si l'on adopte une attitude dogmatique, et elle ne fonctionne pas qu'en politique ou que dans le champ des sciences humaines, on s'attend à des rapports entre les objets et entre les phénomènes, à des rapports prévus et donc, l'imprévu ne fait pas anomalie ; on cherche à toute force à le faire rentrer dans la généralité. L'imprévu se trouve raboté, en quelques sortes, élimé, il n'est pas vécu comme tel. On essaie de trouver

l'explication à l'intérieur de la théorie qui ne peut pas avoir tort. Cela est relativement connu, fréquent, on a de nombreux cas en tête.

Mais Claude Bernard dit autre chose, vers la fin du texte, qui en est le symétrique. Et s'il est vrai que le dogmatisme stérilise l'invention savante, l'ignorance stérilise à sa façon l'invention savante. Le problème est de garder un réseau ouvert de concepts, bien sûr, sans clôture, mais un réseau de concepts. Et de ne pas confondre non plus, ouverture d'esprit et ignorance.

Pour le dire autrement, on n'évite pas la critique ; il n'y a pas de voie royale de l'invention savante. On n'évite jamais, ni pour les autres ni pour soi-même, le moment critique ou le moment de la critique.

On ne problématise pas mieux parce qu'on ne sait rien, mais on ne peut pas croire symétriquement qu'on problématise définitivement bien parce qu'on sait une théorie.

Septième remarque : Le problème est toujours singulier.

On ne problématise pas par déduction à partir de définitions. Car si les définitions sont déjà bonnes, le problème est quasi résolu.

C'est un nouveau problème de comprendre pourquoi une généralité vaut dans ce cas, pourquoi celle-ci dans ce cas-ci et pas telle autre. Et donc, problématiser ce n'est pas appliquer. Cela ne veut pas dire que la généralité ou les connaissances générales ne servent à rien ; mais même en possession de connaissances générales, de concepts généraux, de théories générales, la problématisation n'est pas de les appliquer, elle est de comprendre la singularité de cet objet-ci.

La verbalisation n'est pas l'équivalent du problème. Le passage par le discours a son efficacité propre, le discours permet notamment une économie d'énergie pour penser l'abstrait. Le discours a cet avantage de concentrer l'abstraction et sans doute de la permettre avec une économie d'énergie. Mais demander qu'un problème de dessin industriel, un problème technique qui a sa solution comportementale par des gestes, par des fabrications soit remplacé par une verbalisation, au fond ce ne serait même plus la peine de le faire puisqu'on pourrait le dire, est une démarche un peu vaine.

Pèse ici une véritable idéologie sociale pour laquelle le discours vaut mieux que l'accomplissement gestuel ou comportemental, idéologie de la division du travail qui donne un privilège au discours.

Cela ne veut pas dire non plus que le discours ne serve à rien. Il a sa fonction propre qui est la puissance d'abstraction; il est donc nécessaire à certains moments, il ne l'est pas à d'autres, mais ce serait un exercice un peu vain que de vouloir les superposer toujours.

Voilà sept questions aux confins un peu douteux entre épistémologie, recherche, pédagogie : que le terrain premier est construit, que le problème est une démarche qui articule questions et données, que l'anomalie est déclencheuse, que le premier rapport fait obstacle à la perception de l'anomalie, il y a là un conflit à résoudre, que ceci est intéressant pour une meilleure connaissance du réel mais aussi pour un élargissement de son horizon, que l'invention savante évite le dogme mais ne prône pas l'ignorance première, et enfin, qu'un problème est toujours singulier et que le fait de le verbaliser n'est pas nécessairement sa résolution même si la part verbale intervient dans la résolution.

SECOND MOMENT : "QU'EST-CE QU'UN PROBLEME ?"

Si l'on n'y voit qu'une collection de données, on peut difficilement construire une définition du problème. Si l'on se borne à dire qu'il consiste en une question, là encore, on a du mal à le définir. Alors, je le prendrai par l'autre bout, c'est-à-dire du côté de la solution.

Sauf fautes individuelles, des accidents, un problème qui serait insoluble, c'est-à-dire qui ne permettrait aucune solution alors que sa fonction est d'amener à une solution, serait à mes yeux un faux problème. C'est-à-dire pas un problème du tout.

La solution est l'aboutissement du problème.

C'est la solution qui rend compte du rassemblement de ces données-là. Pourquoi ces données-là ? Parce qu'au bout, dans la solution, elles sont nouées. Dans la solution, les données apparaissent comme le contenu suffisant. Mais la solution rend compte aussi de la forme de la question : il y a une forme pertinente de la question, c'est celle qui débouche sur la solution. Donc, la solution m'apparaît comme la vérité du problème; c'est elle qui fait l'unité des données, contenu suffisant, et de la question, forme pertinente.

La solution est, au fond, l'unité de ce qui est pensé et de celui qui le pense, l'unité du pensant et du pensé ; l'unité de ce qui est fait et de celui qui le fait.

Lorsqu'on a la solution, la structure de l'objet enfin résolu et la démarche qui résout ne font qu'un : c'est dans ces termes-là qu'il faut expliquer la chose, elle est faite ainsi, et c'est cette démarche qui le montre. C'est pour cela qu'une solution, à mon sens, n'est pas grand chose sans la résolution, c'est-à-dire le mouvement de l'unification dont je viens de parler.

La solution est dans le problème et le problème est dans la solution. La solution est dans le problème parce que la solution est construite en et par lui : en dehors du problème, elle n'existe pas. Et le problème est dans la solution puisque la solution n'est pas simplement quelque chose de connu, un fait. La solution est une construction, la résolution qui permet de montrer que c'est ainsi.

Le problème est donc une question.

Toute question n'est pas un problème, parce qu'il n'est pas sûr que toute question obtienne une réponse. Ce n'est pas parce que le mouvement est interrogatif que les termes en sont adéquats, corrects, bien formés; donc la réponse n'arrive pas toujours. Mais si une question n'est pas un problème, le problème, lui, est une question.

Je distingue une mauvaise réponse et une mauvaise question. Une mauvaise-réponse est une erreur, mais une erreur est décelable et rectifiable. Il y a donc une vertu de l'erreur, celle d'avoir été un essai. IL faut corriger, donc une mauvaise réponse n'est pas inutile ; elle permet de réfléchir, au deuxième degré : pourquoi l'ai je faite ? Pourquoi celle-là ? Ce peut être un symptôme, quelque chose que j'ai introduit et qui n'aurait pas dû y être. Une mauvaise question en revanche, je dirais plutôt que c'est une errance, elle peut mener très loin, elle ne mène nulle part.

Le problème est donc une question construite, qui aura une solution si on a établi des données pertinentes dans une forme inventive. Toutes ne le sont pas, il y a donc des essais, des échecs au fil de la problématisation. En ce sens, il n'y a pas de problème naïf c'est-à-dire de problème à partir de rien, spontané, et nous savons bien qu'il y a toujours un savoir antérieur, nous ne pouvons pas feindre qu'il n'y en a pas, que notre besace serait vide, et que les problèmes s'élèveraient un peu magiquement comme des émanations de la curiosité pure. Mais en même temps, un véritable savoir qui permet de soulever de nouveaux problèmes n'est pas une collection de résultats. Il faut que ce soit un savoir un tant soit peu intériorisé, dans lequel il y ait un mouvement de pensée.

Remarque : voici peut-être une piste pour réfléchir sur l'intuition ou ce qu'on a l'habitude d'appeler l'intuition, l'intuition de l'invention, l'intuition de la découverte, etc., le sentiment d'une trouvaille immédiate, une trouvaille dont on a une expérience immédiate, dont on n'a pas vu venir le parcours, ou alors une préformation de la réponse ("j'avais le sentiment depuis longtemps que c'était cette voie-là, je n'ai pu le construire que tardivement mais depuis longtemps, j'avais le sentiment que c'était la piste, l'intuition"). Expérience effective, mais comment l'interpréter ?

On en tire souvent l'idée que cela ne passerait pas par la médiation d'une recherche ni d'un langage ni d'un mûrissement ; on en vient même à supposer une faculté propre de l'invention puisque si elle ne suppose rien de tout ça, c'est qu'elle renverrait à une faculté propre,

la faculté d'intuition. Mais après coup, ce qui a été dit intuitif, est toujours développable en un discours et l'intuitif lui aussi s'avère construit. L'intuition est l'expérience d'une pensée en mouvement qui ne connaît pas ses conditions déterminantes, le vécu de méconnaissance des conditions déterminantes du processus suivi. Je ne dis pas qu'on gagne toujours à l'élucider, mais néanmoins je ne me sens pas en mesure de dire que l'intuition serait une fonction distincte.

Poser un problème : une question chargée de données.

Pour le problème, ce sont les données, cela ne veut pas dire que pour la personne qui problématise, les données sont données, elles sont à construire. Ce sont plutôt, si on voulait changer le vocabulaire, les éléments du problème, les facteurs du problème. Les données ne sont pas un rassemblement de données déjà-là, c'est peut-être là l'ambiguïté de la notion de donnée.

Ce qui est déjà-là peut être tout à fait inopérant. Prenons Copernic, le premier moderne à avoir pris comme hypothèse mathématique en 1543 que ce n'est pas le soleil qui tourne autour de la terre mais la terre qui tourne autour du soleil. Que faire de la donnée manifeste de puis le début de l'histoire humaine, que tout le monde a toujours vu le soleil tourner autour de la terre, qu'en faire ? Rien. Il ne faut pas la mettre dans le problème, c'est au contraire plus tard qu'on expliquera comment le spectateur embarqué sur un mobile, voit toujours le reste tourner autour de lui où qu'il soit.

En revanche, il y a des données qui ne sont pas là et qu'il faut produire, qu'il faut dégager. La mesure sert souvent à cela Mesurer est une activité qui peut montrer des constantes quantitatives ou des rapports quantitatifs entre des phénomènes qui qualitativement ne semblent pas avoir de rapport. Mesurer produit des données et ce sont des données opératoires.

Les données sont le matériau du problème, ses éléments, ses facteurs. Mais ce ne sont pas à vrai dire les données qui font le problème. C'est la problématisation qui trie ses propres données.

La question problématisante fonctionne de façon structurante, elle élimine les données parasites, en revanche, elle suscite des données opératoires qu'elle n'avait pas. Fonction structurante, on l'appelle quelque fois idée; d'autres disent schème: la question organise au tour d'elle ses propres données.

Ainsi, la mécanique de Newton tient la masse du corps en mouvement pour constante. Einstein montre que pour des vitesses proches de celle de la lumière, la masse devient variable. Elle est variable, même à des vitesses très petites, mais pour des vitesses aussi basses, la variation de masse est infime.

Ainsi, d'un côté, Einstein donne tort à Newton, puisque Newton disait la masse constante, mais Einstein ajoute: si Newton avait su cette variation, étant donné qu'il travaillait sur des mouvements de vitesse très faible par rapport à la vitesse de la lumière, cette variation de masse l'aurait encombrée, il aurait dû la négliger. On voit donc bien là que c'est la question qui génère ses propres données. Il ne s'agit pas de dire: il y a variation de masse ou il n'y a pas variation de masse. Mais si vous vous occupez de trains, il n'est pas nécessaire de la prendre en compte et pourtant il y en a une; en revanche, si vous vous occupez d'un grain de lumière, du photon, cela devient nécessaire. C'est la question même qui structure ses propres données.

On ne peut alors que rejeter la notion de méthode, en tous cas dans son sens courant: l'idée d'une démarche générale, pertinente pour des objets divers, un automatisme qui économiserait la problématisation puisqu'on n'aurait plus qu'à appliquer, idée cartésienne un peu abâtardie, est devenue dominante; mais, me semble-t-il, elle n'existe pas ou en tous cas quand on a voulu s'en servir elle a toujours été inadéquate.

Les chercheurs n'utilisent jamais la méthode qu'ils disent après coup avoir utilisée. Il faut prendre garde de ce point de vue, aux textes d'après coup qui sont des théâtralisations de ce qui s'est passé. Ils n'utilisent pas la méthode dont ils disent qu'ils se sont servi ou alors, s'ils en avaient

une, ils l'ont aménagée, transformée, bref singularisée: ils ont fait même à leur insu, la démonstration que le problème est singulier.

Les erreurs sont fécondes

Je ne milite pas pour éviter les erreurs, ni les échecs. Les erreurs sont fécondes, lorsque ce ne sont pas des errances, mais des erreurs, c'est-à-dire des essais de problématisation. Pourquoi, cet essai de problématisation qui paraît correct pendant un certain temps, dé bouche-t-il sur des erreurs ? La reconnaître comme faux et le rectifier est, à mon sens, la vie quotidienne du problème.

Le problème passe par plusieurs tentatives, qui sont des traversées d'erreurs, et l'importance de l'erreur est double.

Elle dit ce que la solution n'est pas, l'erreur balise donc notre ignorance, elle la cerne. L'erreur est quelquefois utilisée sciemment, lorsqu'on bâtit une hypothèse à laquelle on ne peut répondre que par deux, trois, enfin un petit nombre de réponses, lorsqu'on se met dans ce qu'on appelle une position d'aporie: ceci, cela, et la réponse n'est ni ceci, ni cela On n'a pas résolu, mais on sait qu'il faut chercher autrement. C'est ici la vie, la chaire même de la problématisation : on n'a pas d'emblée la bonne formulation du problème et pour éviter l'errance interminable qui mène très loin mais qui ne mène nulle part, on tente de ramener ce problème à un nombre restreint de cas, parce qu'alors, on cherchera dans "n" cas ce qui fait buter. De sorte que la formule élaborée du questionnement (un lien très fort entre la recherche des données et l'élaboration de la bonne question), même lorsqu'elle apparaît erronée, lorsqu'elle donne des réponses négatives, permet d'interpréter cette erreur. Formuler des questions en deux voies, en aporie, ni ceci, ni cela, permet donc de retravailler au carrefour puisque aucune des voies ne convient. Il y a là des processus qui nous renverraient à la logique, à la terminologie, à l'heuristique, tous les processus d'invention pour qu'une forme dise non seulement si elle est la bonne mais aussi pourquoi elle n'est pas bonne.

On fait une autre découverte en problématisant : toutes les solutions cohérentes ne sont pas efficaces ou ne sont pas vraies ; celui qui problématise rencontre des formes de question qui ne marchent pas, il doit s'interroger sur leur échec, il rencontre des données qui parasitent, ou au contraire, il manque des données dont il aura besoin et il lui faut les élaborer. Ce sont les hommes qui posent les problèmes, mais, à vrai dire, ce sont les problèmes qui font leur chemin en nous. Nous sommes, au fond, menés par eux, il n'y a pas d'arbitraire dans la position d'un problème, il y a un certain nombre d'erreurs à traverser, le processus de l'erreur est inévitable comme le processus de la rectification, jusqu'à ce que se construisent peu à peu et la bonne forme de question et les données opératoires. Le problème se pose en nous, se fraie sa voie au milieu de tous les obstacles que nous lui dressons, le langage courant, la sensation première, etc., il se fraie sa voie. Il y a en ce sens un caractère très objectif des problèmes ; la plupart des chercheurs insistent sur ce point : la recherche de la bonne forme, peu à peu la découverte de la structure adéquate, celle qui s'impose.

L'art peut-il se passer de commentaire(s) ?

C'est en tant que représentant de l'institution scolaire que j'interviens dans ce colloque. C'est une responsabilité bien lourde au regard de la fonction très circonscrite que j'y occupe mais que j'assumerai ici en lui donnant le rôle qui lui revient : celui d'un observateur des usages scolaires et plus précisément aujourd'hui de ceux qui nouent l'art à ses savoirs dans l'actualité des enseignements. Actualité pédagogique qui, si elle préserve sa part de silence, ne devrait pas, quand elle en sort, se tisser de vains mots.

Que la situation pédagogique soit donc opportune avant d'être substantielle, c'est en effet ce qu'exige un enseignement et comme elle repose en grande partie sur un échange verbal où un savoir fait signe, pour qu'un élève soit en place d'apprendre, il convient que les commentaires qu'elle motive soient en mesure d'en assurer la manifestation.

Cette exigence rapportée à la tâche qui m'incombe de vous dresser un tableau des différents commentaires qui se prêtent à l'étude des œuvres d'art à l'Ecole me conduira par la force des choses à en interroger le fondement et la pertinence en différents lieux d'enseignement dont certains débordent ma juridiction. Pour ne pas m'engager abusivement sur le terrain de mes voisins j'ai donné à ces incursions, parfois taquines, une perspective dont le point de fuite doit rester pour nous un point d'interrogation.

Cette même prudence a guidé ma réponse à la question de ce colloque, la laissant se balancer entre deux formules qui ouvriront et fermeront mon exposé :

Non, l'art ne peut pas toujours se passer de commentaire, est-ce regrettable ?

Oui, l'art peut se passer de commentaire. Il vaudrait mieux, dans certains cas.

Non, l'art ne peut pas toujours se passer de commentaire, est-ce regrettable ?

Je commencerai par un détour parabolique en exhumant, une fois de plus, la joute légendaire qui opposa aux temps anciens Zeuxis et Parrhasios. Selon la tradition, les deux peintres - qui, comme tous les artistes, se disputent un rang - sont entrés en compétition devant un large public réuni dans un théâtre. Pline rapporte que pour l'occasion Zeuxis expose une peinture représentant des raisins si réussis qu'elle attire des oiseaux, venus la picorer sur la scène où elle se tient. Empli d'orgueil par le jugement de la gent ailée auquel fait écho celui des spectateurs, le peintre se tourne vers son adversaire pour lui demander d'écarter le rideau qui couvre son tableau. Parrhasios lui signifie alors qu'il n'y a pas d'autre tableau que la peinture du rideau. Lorsqu'il comprend sa méprise, Zeuxis abandonne le prix à son rival avec une modestie sincère, disant que si lui-même a pu tromper des oiseaux, Parrhasios l'a trompé lui, qui pourtant est un artiste.

Une des leçons de cette légende, qui a beaucoup servi et dont j'use encore en matière de poncif, c'est que le tableau de Parrhasios n'aurait jamais été

apprécié dans sa supériorité mimétique si un geste ou une phrase ne l'avait rendu à sa vraie nature d'artefact. A la quête de sens de Zeuxis : « Et maintenant Parrhasios soulève donc le voile et montre-nous ton tableau » - le commentaire de Parrhasios a donné son répondant, ce voile de peinture qui visiblement l'aveuglait, ce sujet qui dans l'objet lui manquait pour faire sens : « Mon tableau n'est pas derrière le voile, c'est le voile ». C'est même par là, par l'opération intellectuelle que ce tableau commande, que lui vient sa supériorité. Pour apprécier son ascendance il a fallu qu'un savoir soit venu s'interposer, que le vrai sujet de la peinture nous ait été révélé, montré, sorti de l'invu où notre perception le plaçait. Il a fallu qu'un savoir fasse signe pour que le regard de Zeuxis se pose là où son œil n'avait rien vu.

Ainsi nous apprenons qu'une œuvre dont le seul objet de virtuosité serait de jouer sur les apparences ne peut se donner d'emblée aux plaisirs des sens. Que des yeux d'oiseaux gourmands ne suffisent pas à la promouvoir au premier rang. Qu'il lui faut requérir le temps d'un regard et qu'à la mesure de ce temps correspond un *déplacement*. Car le trompe-l'œil de Parrhasios n'a pas pour véritable enjeu de piéger la perception par la ressemblance mais celui de révéler dans et par l'apparence le principe de l'apparence. Si bien que pour qu'un spectateur en apprécie le vrai sens, il lui faut savoir qu'il est leurré. En dépit de quoi il ne pourrait en jouir. C'est pourquoi l'archétype du tableau illusionniste est aussi un chemin de connaissance. Il met en œuvre la vérité de l'illusion en même temps qu'il glorifie la puissance de la peinture.

Voilà ce qu'il en serait de l'exigence et de la nécessité du commentaire : d'être ce mouvement discursif qui nous montre, qui nous situe en place d'apprécier le sens de ce qui s'expose dans le visible, un sens qui lui est immanent, qui ne

s'en laisse ni extraire ni abstraire, mais qui se montre par là où il n'est *visiblement* pas : dans les limites du savoir théorique qu'il met en scène. Ce qui dessine une configuration topologique intéressante, un genre de bouteille de Klein où le sensible et l'intelligible tissent s'interpénètrent en restant extérieur l'un à l'autre, le commentaire se devant d'être à la fois ce qui cerne l'œuvre aux limites de ce qu'elle n'est pas – comme un cadre montre ce que le tableau n'est pas - et consubstantiel à son espacement œuvré : insécable, inséparable de son pouvoir de vérité.

Mais - comme le promettait Cézanne - est-ce bien l'affaire de l'art de nous dire la vérité ? L'art en est-il capable ? N'appartient-il pas au domaine de la pure subjectivité ? Le regardeur ne fait-il pas le tableau ? Le jugement esthétique n'est-il pas soumis au règne du relativisme, à celui des goûts et des modes qui varient selon les époques, les régions et les climats... Y-a-t-il de l'éternel dans le transitoire ? L'art n'est-il pas plutôt du côté de la vraisemblance, de l'imaginaire ? Au lieu d'en découdre avec l'invraisemblable vérité, n'aurait-il pas plutôt pour fonction d'agrémenter nos vies d'un horizon plaisant ? N'est-il pas *ce qui rend la vie plus intéressante que l'art* ? Ne peut-il d'ailleurs pas se confondre avec la vie ? Et que nous importe de savoir que *Ceci n'est pas une pipe* ?

Si je convoque ces questions – il y en a d'autres – ce n'est pas pour suivre le penchant métaphysique qu'a pris mon exposé mais au contraire pour revenir sur terre, là où ça se passe. Là où ces questions donnent prises à des opinions qui s'expriment ici et là et qui touchent très prosaïquement à la réalité des enseignements artistiques, à leur légitimité.

On sait que les disciplines enseignées à l'Ecole résultent de choix politiques et il est de bonne guerre, dans un débat démocratique, de s'interroger sur la valeur éducative des domaines d'enseignement que ces choix supposent.

C'est ainsi que des mouvements idéologiques se manifestent régulièrement à l'occasion de déclarations publiques où s'affrontent - parfois implicitement, parfois explicitement - les partisans de *l'Education à l'art*, ceux pour qui l'art s'enseigne et ceux de *l'Education par l'art*, ceux pour qui l'art enseigne. Il arrive même, plus sévèrement, mais heureusement de manière plus confidentielle, que la légitimité institutionnelle des enseignements artistiques, l'authenticité de leurs ambitions éducatives, quand ce n'est pas leur utilité, se trouvent contestées, conspuées.

Que l'art soit un contenu d'enseignement pour tous les écoliers ne va donc pas de soi et si l'on peut stigmatiser facilement l'attitude qui ressortit à une vision utilitariste de l'existence où l'art n'aurait aucune place, il est plus difficile de combattre ceux pour qui la vérité immanente à l'art est allergique au contact du scolaire, s'évanouit à l'épreuve de l'explication, se noie dans le sempiternel commentaire du maître.

Plus difficile parce que l'idée qu'une œuvre d'art ne puisse exister et plus encore, s'apprécier, sans une médiation « linguistique », n'est pas une idée qui fait l'unanimité. Nous avons tous l'expérience de ces expositions où nous espérons poser un regard unique sur l'intimité d'une œuvre quand surgit un groupe bruyant dont l'affligeant bavardage nous prive de notre recueillement. Nous avons tous maudit le conférencier dont le commentaire insipide nous a

volé cet instant délicieux où, seul, nous avons loisir de nous égarer et de nous retrouver, dans ce déplacement qu'opère toute œuvre quand nous la regardons. Nous sommes donc disposés à adopter facilement la posture de Malraux pour qui la culture était avant tout affaire de communion et qui refusait à la connaissance des œuvres l'horizon de vérité qu'à ses yeux leur procurerait la circonstance de les avoir d'abord aimées.

A cela s'ajoute que l'histoire moderniste de la modernité peut se lire comme le récit d'une émancipation des arts plastiques qui, lancés à la conquête de leur autonomie, revendiquent un caractère visuel exclusif, auto-référencé, silencieux et étanche à tout héritage religieux ou littéraire, à toute vérité qui leur serait extérieure. A l'aune de cette conception progressiste, l'ascension des arts plastiques vers leur absolu artistique – comme, à l'inverse, la consommation assumée de leur fin - peuvent se mesurer à la propagation d'une iconoclastie et d'un mutisme revendiqués. Le silence pourtant ne s'est jamais fait entendre. Tout au contraire, les avant-gardes ont multiplié les manifestes fracassants et l'on a tôt reproché à l'art moderne de ne savoir se tenir sans savante tutelle théorique et querelle d'experts, ce qui, somme toute, nous renseigne sur la difficulté qu'il y a de situer l'art hors de la circonscription du langage.

Cette résidence « linguistique » ne rend cependant pas moins hypothétique l'idée qu'il soit un langage, ni moins présomptueux de le destiner aux seules fins d'une lecture comme bon nombre d'ouvrages s'y appliquent. Mais si voir n'est pas lire, il reste à mon sens très incertain de compter apprécier une œuvre plastique sans pénétrer la part invisible que constitue sa profondeur discursive.

Cette dialectique du « voir » et du « comprendre », du sensible et de l'intelligible, traverse les pratiques artistiques et toute rencontre avec l'œuvre d'art la mobilise. C'est sur elle que repose l'enseignement des arts plastiques tel qu'il se présente à l'Ecole. Centrée sur la pratique, cette discipline donne en effet une place essentielle aux verbalisations, aux commentaires et aux remarques qui sont source de réflexion et permettent d'interroger les réalisations des élèves à l'horizon du champ artistique.

Toutefois, dans le cadre scolaire, le commentaire en matière d'art n'est pas l'exclusivité des arts plastiques. Il peut prendre des formes variées et un certain nombre de disciplines se partagent des contenus « artistiques ». Les manuels regorgent d'illustrations qui puisent abondamment dans le patrimoine des beaux-arts. Cette inclination témoigne de la vocation des disciplines à situer leur objet scolaire au plan culturel, dimension dont les œuvres d'art sont, en quelque sorte, les représentants qualifiés. Cette dimension culturelle dont l'appui symbolique est le patrimoine artistique, prend des contours bien différents selon l'usage que le professeur lui réserve. Le même tableau sera ainsi convoqué par un professeur d'Espagnol pour symboliser la culture ibérique, par un professeur d'Anglais pour en référer à un épisode de la vie d'Hemingway, par un professeur d'Histoire comme un document sociologique illustrant les ressentiments de l'humanité devant les malheurs de la guerre, par un professeur de Français, comme une image à mettre en résonance avec un écrit de Malraux, etc.

L'œuvre se prête sans doute à tous ces échos qui sont constitutifs d'une culture « générale ». Disposée à la polysémie, elle se prête à toutes les entrées

interprétatives et celles-ci n'épuisent jamais un sens qu'elle peut laisser dériver à souhait, parfois jusqu'à la cacophonie. Elle s'y prête d'autant plus qu'elle n'est là qu'à titre de référence et qu'il arrive qu'on la devine à peine à travers une image imprimée ou projetée sur un écran qui l'évoque plus ou moins librement, émancipant le commentaire de toute confrontation avec son objet réel.

Cela n'aurait pas de conséquence si cette reproduction était abordée en tant que telle. Par cet éclairage qualifiant les élèves seraient en mesure d'appréhender, sinon l'œuvre, au moins ce qui la cerne et la désigne en creux : le cadre discursif-interprétatif à partir duquel il est permis de la mettre en perspective. Mais cette approche, qui devrait être de rigueur dans tous champs disciplinaires, n'est pas généralisée et la reproduction est le plus souvent prise pour ce qu'elle reproduit. Ce tour de passe-passe amène parfois le commentaire sur des pentes fantastiques où le chromatisme de tel Delacroix, de tel Gauguin, tel Matisse pourra en toute candeur être invoqué à partir d'une diapositive qui a entièrement viré au cyan ou au magenta.

Cet exemple caricatural de commentaire qui se passe de l'art pour en parler, a évidemment pour origine les limites matérielles de la scolarité qui imposent de recourir majoritairement au document plutôt qu'au monument. Cela n'excuse pas les errances mais c'est une vraie difficulté, car à la différence de la littérature qui est accessible à partir d'un texte reproductible sur n'importe quel support de lecture, une peinture, une sculpture, un assemblage, ne peuvent être pleinement appréciés qu'en présence de leur réalité concrète. Cela ne veut pas pour autant dire que l'œuvre soit toute entière contenue dans son objet matériel mais pour faire l'expérience de ce qui œuvre en elle, à

partir d'elle et autour d'elle, il demeure essentiel de l'avoir contemplée, comme il demeure essentiel, pour bénéficier de cet espace et de ce temps de contemplation, de pouvoir pénétrer ses frontières « culturelles » : l'environnement discursif, iconographique et textuel, qui l'entoure ou l'englobe. C'est pourquoi l'Ecole, par l'entremise de ses professeurs, entretient des liens étroits avec le Musée, le Centre d'art, parfois la grande exposition internationale et plus humblement, avec son patrimoine artistique local, ce qui ne va pas sans commentaires...

Cette invitation à fréquenter les œuvres d'art, l'Education nationale en a fait la promotion dans différents textes d'encadrement et les disciplines artistiques représentées en France à l'école, au collège et au lycée, s'en font les championnes puisqu'elles héritent en premier chef de la vocation culturelle confiée à l'enseignement. Ce sont effectivement les seules dont la présence à l'école est justifiée par l'existence des œuvres d'art : il n'y aurait pas d'enseignement artistique s'il n'y avait pas les œuvres d'art, celles-ci étant le ressort, le sujet et l'objet de leurs enseignements.

Rappelons que ces enseignements se sont diversifiés depuis quelques années : à l'Education musicale et aux Arts plastiques enseignés obligatoirement à l'école et au collège et enseignés sur un choix de série artistique au lycée, se sont ajoutés pour le niveau du lycée, des enseignements de Cinéma, d'Histoire des arts, de Théâtre et de Danse.

Leur mission peut se résumer ainsi :

- procurer aux élèves les moyens de développer une expression personnelle ;

- leur faire acquérir une culture artistique, une connaissance avisée du fait artistique ;

ce qui sous tend deux autres ambitions éducatives qui touchent à la formation du citoyen :

- leur faire accéder à une autonomie de jugement esthétique garant d'un libre arbitre devant les choix publics en matière artistique et culturelle ;
- les rendre responsables devant le patrimoine artistique.

Compte tenu de cette mission, leur rapport au savoir artistique leur impose une relation plus intime avec l'œuvre d'art. A cet égard et plus particulièrement pour les arts plastiques, il est à noter que la nature même de ce savoir donne à la relation cognitive une tournure bien différente de celle qui opère dans la plupart des situations d'apprentissage.

Pour utiliser une formule rapide, on pourrait dire que *le savoir artistique dispensé dans les disciplines artistiques n'est pas fini avant qu'il commence*. En effet, s'il repose sur du « connu », comme dans toute autre discipline scolaire, sur un corpus de connaissances objectives et de savoir-faire transmissibles, il ne se limite pas à cet ensemble fini. Il repose aussi sur une part d'inconnu : sur l'expérience artistique qui, elle, est rétive à toute transmission. On peut transmettre des connaissances et des savoir faire, on peut apprendre à se tenir à distance de ses perceptions, à les affiner, à se déterminer sur un plan d'expression, à délimiter une surface d'inscription, mais l'expérience s'éprouve individuellement, se vit. C'est peut-être ce qui explique que l'Ecole du Bauhaus a eu pour précepte l'aphorisme paradoxal de Walter Gropius *L'art ne s'enseigne pas*. C'est en tout cas pourquoi la pratique est au centre des enseignements artistiques, pratique qui peut se définir comme *la rencontre*

*entre une intention et une attention*¹. Pratique qui sollicite la part de subjectivité, de singularité, d'expérience personnelle de chaque élève pour la mettre à l'épreuve de contraintes matérielles communes, d'opérations à faire, de notions à mettre en jeu, toutes garantes d'une construction, d'un commencement. Le cheminement de chacun s'effectue ainsi sur un territoire d'investigation balisé de repères communs à tous. Dans cette objectivation, l'élève acquiert maîtrise et savoir faire en même temps que, très concrètement, se forme son regard, c'est à dire sa faculté d'observer le monde, de le mettre à distance, de le représenter, faculté qui a pour corollaire l'exigence d'interroger son propre rapport au monde.

Mais pour gagner en acuité et en réflexivité ce regard doit se tourner vers la source qui irrigue le travail scolaire : le champ « savant » que constituent les œuvres, celles du patrimoine, mais aussi celles que consacre la scène artistique contemporaine. Le professeur l'aide en cela, lui proposant à cette fin des ressources documentaires, s'efforçant ici de combler les lacunes de l'image par des commentaires, des descriptions, des explications, essayant de restituer l'imperceptible : le contexte, les dimensions, les effets de transparences, de matière, les brillances et les matités, etc. toutes évocations satisfaisantes pour mettre en appétit ou renouer avec une perception, mais qui ne peuvent se substituer à la présence physique de l'œuvre d'art.

Ainsi, dans le cours d'arts plastiques, comme ailleurs dans le contexte scolaire, mais de manière plus criante que dans cet ailleurs, la dimension physique de l'objet artistique, qui constitue sa frontière matérielle et à laquelle la pratique se réfère, est abordée par ambassade : dans la limite de ses frontières

¹ La formule est empruntée à Gérard Genette

« culturelles », de l'environnement discursif, iconographique et textuel, qui l'entoure ou l'englobe.

Limite qui sous l'angle critique nous renseigne sur la manière dont une œuvre peut être indéfiniment reprise, réinvestie dans des modes d'apparaître qui varient selon les supports et qui constituent tout autant que les écrits, les dires qui l'enrobent et jusqu'au musée qui l'expose, un cadre aussi fluctuant que déterminant dont un artiste comme Daniel Buren travaille les contours.

Mais pour compenser cette carence en matière de contact avec l'œuvre, l'Ecole va aussi au musée. La question va donc être de savoir ce qu'il en est du commentaire quand il se transporte au musée. Comment le musée intervient dans le cadre d'une situation pédagogique, quels rôles lui sont attribués dans le procès cognitif et quels dispositifs sont choisis pour qu'il les remplisse ?

Les motivations pédagogiques qui conduisent à la visite d'un musée sont évidemment liées à la vocation culturelle des enseignements évoquée il y a un instant. Cependant, tous les professeurs qui font usage de références artistiques ne prennent pas l'initiative d'emmener leurs élèves dans un musée. Ces initiatives sont généralement exceptionnelles car elles sont liées aux conditions matérielles locales des établissements, elles dépendent de leur situation géographique, de facteurs économiques et parfois politiques.

A cet égard - c'est une parenthèse - il est à noter que les musées ont trouvé depuis quelques années une sorte de relais en France dans les Espaces d'art et de culture ouverts au sein de nombreux établissements scolaires. Espaces dont la vocation est d'accueillir et d'exposer régulièrement des œuvres d'artistes

contemporains - d'établir un dialogue entre les élèves et ces artistes - dans des contextes excentrés ne pouvant garantir un accès pratique aux lieux d'exposition consacrés. Ils n'entrent pas en concurrence avec le musée puisque l'enjeu est bien d'instruire un regard pour développer un appétit pour la fréquentation des lieux d'art.

On peut ajouter que ces établissements excentrés, pour la plupart ruraux, se situent dans des contextes architecturaux et monumentaux qui recèlent souvent d'étonnants trésors pour le regard instruit. Or cette instruction du regard que requiert toute perspective artistique est justement l'objet des enseignements artistiques. C'est pourquoi les professeurs enseignant dans ces domaines sont largement impliqués dans les dispositifs de rencontre avec l'art : de la voie qui conduit à l'Ecole aussi bien qu'au Musée, quand cela leur est matériellement permis.

Cela dit, parmi les motivations qui conduisent les enseignants de toute discipline à accompagner leurs élèves au musée, toutes ne sont pas légitimées par des fins de connaissance artistique. Viennent en effet en tête celles qui ressortissent à des fins documentaires. Le choix du musée suit dans ce cas de très près la variable des thématiques et des contenus des programmes. L'enjeu est de donner aux élèves l'occasion de voir les objets de référence originaux qui, dans les cours, ont donné lieu à des commentaires instructifs. Il s'agit d'ancrer par là leur culture générale sur un vécu supposé mieux disposé à la mémorisation. Les discours dérivés, afférents aux œuvres selon les champs disciplinaires, peuvent alors se transporter de l'École au Musée sans changement. C'est à dire sans que jamais par leur entremise la question de l'œuvre d'art ne soit posée. C'est que l'objet de la visite n'est pas porté par

l'intention de faire partager une curiosité artistique ou même historique mais par l'intention de mettre en coïncidence l'objet scolaire et l'objet sensible et cela, sans que ce dernier ne vienne à « déborder » sa limite documentaire.

Si bien qu'au lieu d'être un objet de conscience, l'œuvre tient lieu de preuve, de pièce à conviction. C'est comme document « authentique » qu'elle traverse un procès pédagogique où ne se pose jamais la question, toujours problématique, de son statut artistique.

Pour continuer dans cette veine, comme il y a mille raisons pour faire visiter un musée d'art à des élèves, il y a aussi mille façons de les occuper durant la visite en leur imposant des attitudes studieuses. Le musée sert ainsi parfois des objectifs pédagogiques qui semblent bien éloignés, sinon étrangers, aux objets qu'il expose. Par exemple, il m'est arrivé de consulter un « outil » pédagogique à destination de jeunes enfants qui en référait à un tableau de Paul Cézanne, *Pommes et Oranges*. Tel que l'outil se présentait, il semblait conçu sur l'idée que les enfants n'ont pas grand chose à apprendre de la peinture, si bien que pour les occuper utilement pendant que leurs parents se livraient autrement au plaisir esthétique, il transformait l'œuvre en un panneau de signalétique à décoder. Il s'agissait en effet, entre autres éléments iconiques proposés par l'outil, d'identifier ceux qui figuraient sur le tableau et de les compter. Cela revenait principalement à identifier des pommes et des oranges et à se déterminer sur leur nombre. Certes, il n'est pas aisé de concevoir des outils pour un très jeune public mais il est difficile de voir dans ce décompte un B.A.-BA prometteur, annonceur d'une intimité avec l'œuvre du peintre. Cela évoquerait plutôt ce panneau indicateur qui, sur l'autoroute du soleil à la

hauteur de la Montagne Ste Victoire, nous signale impérieusement « Les paysages de Cézanne » comme un panorama de valeurs sûres que son œuvre indexerait au panthéon du tourisme culturel, valeurs sur lesquelles on peut compter, valeurs comptables sur lesquelles on peut miser les yeux fermés.

Oui, l'art peut se passer de commentaire. Il vaudrait mieux, dans certains cas.

Partir des situations de travail en formation continue

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

2010

Conférence prononcée par Jean-Marc Doré en l'absence de M Perrenoud

Introduction de JMD : « Etre compétent c'est s'adapter à des situations toujours singulières, je vais essayer de relier les propos tenus par M. Perrenoud lors de sa conférence au CRDP en janvier 2009, les propos de Philippe Astier le 7 janvier avec les propos prévus par Philippe Perrenoud. »

Adresses Internet

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation-Formation-Education

LIFE

<http://www.unige.ch/life>

La formation est un moyen pour mettre en œuvre des compétences professionnelles garantissant la réussite de son action dans toutes les situations.

Pour Astier la compétence est un attribut du sujet. C'est bien l'enjeu de la formation professionnelle de nos collègues.

A quel moment la formation s'intéresse-t-elle aux situations ?

1. Deux façons de partir des situations

En formation professionnelle, on peut partir du travail réel et des situations de travail de deux manières : soit au moment de construire l'offre de formation, soit dans le cadre d'une unité ou d'une action de formation

Dans le premier cas- avant la formation, les situations sont définies à partir de situations réelles (de préférence) mais rien n'assure que les personnes qui viendront en formation les auront rencontrées. Mais on peut se préparer.

Dans le second cas - au moment de la formation -, les situations de travail sont apportées par les participants, elles sont concrètes et vives pour au moins une personne, mais elles peuvent ne pas parler aux autres et leur traitement est partiellement improvisé. Ex analyse de pratiques, convocation d'une situation de travail n'intéressant principalement qu'une personne qui est au centre et exprime son cas,

Nul aussi expérimenté qu'il puisse être, n'a en tête l'ensemble des situations émergentes ; d'où

- Ø Nécessité de mettre en place un laboratoire d'OBSERVATION DES PRATIQUES des situations, une situation d'enquête visant à décrire les situations professionnelles, puis
- Ø DESCRIPTION DES POSTURES, attitudes des personnes à former
- Ø REPERAGE DES RESSOURCES mises en œuvre et identification des compétences et ressources à développer

L'enjeu de la formation est d'élargir les ressources disponibles pour faire face à une situation

2. Préparer un plan de formation

Je me limiterai ici aux situations de travail auxquelles on fait référence au moment de préparer une formation. Les situations retenues sont jugées emblématiques, c'est-à-dire susceptibles d'avoir été ou d'être rencontrées par les personnes en formation ou susceptibles d'être rencontrées plus tard.

Situation emblématique = situation susceptible de rappeler d'autres situations avec lesquelles elle a des points communs.

Situation problématique = situation pour laquelle le sens commun n'est pas suffisant
Et enjeu de la formation.

La formation doit prendre en compte à la fois situations emblématiques et situations problématiques.

Ces situations peuvent être évoquées, de manière plus ou moins précise, dans l'intitulé d'un module ou d'une action de formation, de sorte à permettre aux participants de juger si cette formation les concerne ou non.

On ne peut raisonner à l'identique pour la formation initiale ou la formation continue, mais dans les deux cas on procède à une transposition didactique à partir des pratiques et des situations de travail.

3. Chaîne de transposition

Repérage des pratiques et situations pertinentes

↓

↓

Description fine de ces pratiques et situations

↓

↓

Identification des compétences et des ressources

↓

↓

Etablissement des objectifs puis des contenus de la formation

Adapté de : Perrenoud, Ph. (1998.) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

4. Formation initiale et continue

Partir des situations de travail pour construire un référentiel de compétences serait pertinent en formation initiale aussi bien qu'en formation continue.

Toutefois, la formation initiale, parce qu'elle est censée couvrir tous les aspects importants du métier, devrait se référer à un nombre impressionnant de situations de travail. On préfère donc d'en tenir à de grands domaines de compétence, tels ceux que retient le cahier des charges de la formation initiale en France.

La formation continue n'est pas confrontée au même obstacle, elle peut et doit choisir les familles de situations qui correspondent à des besoins d'un nombre suffisant de professeurs en fonction.

5. Une multitude de sources

Une partie des situations appelant des offres de formation continue peuvent être identifiées en formation continue, surtout dans les dispositifs qui invitent les praticiens à évoquer des problèmes professionnels (analyse de pratique par exemple).

Tous les observateurs présents dans les établissements peuvent être sollicités : chefs d'établissement, inspecteurs, responsables de disciplines, intervenants, syndicalistes.

On peut en outre conduire des enquêtes par entretien ou questionnaire, ou mettre en place un observatoire des pratiques et situations professionnelles.

Dans tous les cas, il faudra recouper les sources, vérifier, reformuler. C'est le travail des concepteurs de formation.

6. Une grille parmi d'autres

Pour guider le questionnement, on peut mettre l'accent sur :

- Ø Des situations de travail émergentes, qui font leur apparition à une échelle non négligeable dans le métier d'enseignant.
- Ø Des situations de travail qui étaient marginales et deviennent courantes, voire banales
- Ø Des situations de travail qui existaient mais qui se complexifient, se durcissent, bref exigent davantage de compétences.

Ex : enquête réalisée par certains ici présents

7. Des dysfonctionnements du système

Cette commande produit des énoncés très divers, dont les uns sont très éloignés de situations concrètes et dénoncent certains aspects négatifs ou préoccupants du fonctionnement du système éducatif, par exemple:

- § Certains établissements perdent des classes et certains professeurs à l'avenir peuvent être sur plusieurs établissements.
- § Utilisation de l'informatique (salle non équipée).
- § Matériel discret, non réparé en cas de panne : on se retrouve sans rien.
- § Diminution des budgets.

Certes ces manques ou dysfonctionnement peuvent créer des situations difficiles, mais elles ne sont pas évoquées.

Ces problèmes sont posés de manière synthétique ou sont des constats renvoyant à des problèmes implicites (ex : le jemenfoutisme des élèves évoque un problème implicite) , la nécessité de parler d'orientation est un constat, le problème est implicite (en quoi est-ce un problème ?), élèves de 3 démobilisés, quel est le problème. Tendance au discours de la plainte, à la référence à un âge d'or, ou critique du système par relevé d'incohérences.

Il nous faut prendre en compte cette réalité et faire le deuil d'une solution rapide y compris par une réforme qui viendrait de l'institution. Il appartient aux enseignants de se confronter à ces problèmes et de les résoudre au mieux, de les vivre si possible sans déprime et sans burn-out.

A partir de là, il est possible de commencer la conceptualisation à partir de ces situations, c'est-à-dire à « penser les situations ». Décrire les situations n'est pas naturel et on est davantage porté à généraliser rapidement.

8. Des situations très implicites

D'autres énoncés proposés sont plus proches du travail du professeur, mais restent présentés comme des problèmes généraux :

- § Absentéisme « Acte de présence » de certains élèves en cours.
- § Les élèves de 3ème démobilisés.

- § Allongement disproportionné du 3ème trimestre, donc fin d'année dure à gérer (fatigue, fin des notes, brevet...)
- § Faiblesse de vocabulaire des élèves.

Ici encore, il faut connaître le système pour se représenter des situations concrètes, donc les compétences qu'elles appellent.

9. Penser « situations »

Penser et décrire des situations en détail ne nous est pas naturel, notre esprit est porté à généraliser rapidement, à poser un problème de type absentéisme, irrespect, manque de temps.

Cela peut suffire pour signaler que tout ne va pas bien, protester, demander des moyens.

C'est tout à fait insuffisant pour concevoir des formations.

Bien entendu, il faut parfois intervenir sur les causes de sorte que certaines situations ne se produisent plus.

Lorsque c'est irréaliste ou prend du temps, on peut se demander comment aider les professeurs à faire face.

10. Compétences et familles de situations

Pourquoi insister sur les situations et les familles de situations de même type ?

- § Parce que les compétences des professeurs s'adressent plus souvent à des situations concrètes (tel élève chroniquement absent, tel manquement à une règle précise) plutôt qu'à des problèmes généraux (l'absentéisme, l'indiscipline).
- § Parce que seule la référence à des situations fait référence à ce qu'il faut faire, non pour éviter qu'elles ne se produisent mais pour y faire face lorsqu'elles se produisent, qu'on le déplore ou non.

11. Rappel de la définition d'une compétence

Citation :

« Personne n'est compétent en tout. Se montrer compétent, c'est faire face à une situation, la maîtriser, faire ce qu'il y a à faire « correctement », bref, « s'en sortir » ou mieux, « dominer la situation ». Mais à quelle situation se réfère-t-on ? Une profession confronte chaque jour à un grand nombre de situations différentes. Si on les prend dans leur détail, chacune est singulière : « On ne baigne jamais deux fois dans le même fleuve ». Mais dans ce cas, la compétence est tout aussi singulière : une compétence singulière par situation singulière. On ne voit pas alors comment la compétence pourrait se développer.

On voit bien que le concept de compétence n'a de sens que s'il renvoie à une famille de situations, certes singulières dans leur détail, donc différentes, mais qui présentent suffisamment de traits communs pour que la même compétence suffise à maîtriser chacune, à quelques ajustement près. Nous sommes proches alors de la distinction proposée par Piaget entre assimilation et accommodation : la compétence est de l'ordre d'un capital intellectuel ou émotionnel qui préexiste à une situation singulière. » In « Une compétence se définit par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques »

Philippe Perrenoud 2008

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/UF-742001/Documents/Situations.pdf>

- § Il y a compétence lorsqu'un acteur manifeste régulièrement un pouvoir d'agir efficacement dans une famille de situations.
- § Une telle compétence exige que l'acteur dispose de diverses ressources : des savoirs mais aussi un rapport au savoir, des capacités (ou habiletés), des attitudes, des valeurs, une identité, une posture. (Ph Astier ajoutait même des croyances)
- § Mais la compétence n'est manifeste que si le sujet est capable de mobiliser ces ressources, de les mettre en synergie, en temps réel et en situation. La compétence ne vaut que dans l'agir.
- § La compétence a donc une double face : un ensemble de ressources et la capacité de les mobiliser pour agir. La logique de compétence critique la notion de savoir puisque qu'il ne suffit pas de maîtriser le savoir pour garantir la qualité du professionnel

La compétence renvoie à l'acquis et non à l'inné donc le métier de professeur ne renvoie pas au don, à l'art mais s'apprend.

Se manifeste dans l'action professionnelle.

Le Boterf fait un distinguo entre « avoir des compétences » et « être compétent ».

Une compétence c'est un savoir agir reconnu (socialisé) une personne est compétente si l'autre la reconnaît compétente, la compétence n'existe que dans l'interaction sociale.

Quand on dit que quelqu'un est compétent, il dispose des ressources pour faire face à une situation, mais cela ne prouve pas qu'il les mette en œuvre pour faire face à une situation. C'est le problème majeur de la formation.

La compétence est l'attribut du sujet c'est le sujet qui détermine la réussite et non la situation.

Etre compétent c'est être capable de maîtriser des ressources internes et externes à soi pour faire face à une situation.

Si être compétent c'est mobiliser des ressources diverses, la formation doit développer des ressources diverses pour diversifier les ressources dispo et aider à les combiner. L'enjeu n'est pas de supprimer les situations problématiques mais d'aider à y faire face

13. Rappel de la diversité des ressources

Des savoirs :

- § des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité ;
- § des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
- § des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
- § des informations, des « savoirs locaux ».
- § Des capacités (ou habiletés) :
- § des schèmes de perception, d'évaluation, d'action ;
- § des enchaînements de schèmes.
- § D'autres ressources :
- § des attitudes, des postures ;
- § des valeurs, des principes, des normes ;
- § des rapports au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir ;
- § des ressources « émotionnelles » et relationnelles.

Cf article de Perrenoud, situation emblématique/situation problématique

« Décrire un métier, ce n'est pas narrer par le menu une infinité de situations singulières, c'est mettre en évidence ce qui est difficile et évoquer des situations typiques. Pour ne pas se perdre dans la masse, il apparaît raisonnable de demander aux professionnels interrogés de privilégier des situations qui sont à leur avis à la fois problématiques et emblématiques :

- § une situation professionnelle est problématique si le sens commun ne suffit pas à en venir à bout, si elle exige des ressources dont chacun ne dispose pas, une forme d'expertise et d'entraînement ;
- § une situation professionnelle est emblématique si elle paraît représentative d'une famille de situations semblables. Selon le Petit Robert, un emblème est un « être ou objet concret, consacré par la tradition comme représentatif d'une chose abstraite ».

Les deux notions sont complémentaires. C'est parce qu'une situation est problématique qu'elle devient l'affaire d'un professionnel, d'un spécialiste, qui sera confronté plus souvent qu'un autre professionnel ou un quidam à des situations de ce type.

In « Une compétence se définit par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques » Philippe Perrenoud 2008

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/UF-742001/Documents/Situations.pdf>

Problème : Qui définit les traits communs des familles de situations ? ce sont les professionnels eux-mêmes.

Notion de banal/exceptionnel : ne pas privilégier le banal aux dépens de l'exceptionnel ni l'inverse.

Un exemple : PRIS DANS L'ENQUETE

Soit la phrase : « Certains élèves se permettent de critiquer nos cours ».
Ne débattons pas du « Nos », qui suggère une solidarité statutaire qui reste à démontrer et à analyser.
Admettons la réalité de la critique, en notant cependant que l'ampleur du phénomène n'est pas précisée. (Qui ? combien ? Quand ?)

La question est de savoir si c'est un problème. Oui, penseront sans doute de nombreux professeurs. Mais pourquoi les élèves n'auraient-ils pas le droit de critiquer l'enseignement ? Que penser d'un auteur qui dirait « Les lecteurs se permettent de critiquer mes livres » ?
On ne peut d'emblée dire que c'est une déviance appelant une sanction ou une autre forme de répression.

14. Diversité des postures, donc des actes

Si on refuse aux élèves le droit à toute critique, la compétence à mettre en jeu est de l'ordre de la répression : comment faire taire cet élève ?

Si on admet qu'un élève a le droit de critiquer, la compétence du professeur est de gérer cette critique, sans refuser de l'entendre, sans la rejeter par principe.
Il peut évidemment la refuser parce qu'elle est formulée de manière agressive, au mauvais moment, de mauvaise fois, sans arguments, sans y mettre les formes.

Il peut entrer en matière et doit alors trouver le ton, les mots, les arguments pour justifier ses pratiques.

Ou alors, il peut admettre une partie de la critique et modifier sa manière d'enseigner.
Donc deux types de postures possibles, mobilisant des compétences différentes.

15. Plusieurs fronts

Quelle que soit sa façon de recevoir la critique, le professeur doit gérer :

1. Sa blessure narcissique, inévitable.
2. Sa relation avec l'élève qui critique.
3. Le reste de la classe.
4. Les réactions éventuelles des collègues.

Ces divers « fronts » appellent des ressources et des compétences différentes pour, par exemple :

1. Dominer son émotion, ne pas provoquer une escalade.
2. Dialoguer avec l'élève, chercher un accord.
3. Neutraliser ou associer les autres élèves.
4. Se préparer à expliquer ses choix aux collègues.

16. Pour proposer une formation continue

Il n'est pas certain que cette situation soit suffisamment fréquente pour justifier une formation.
Si c'était le cas, pour la concevoir, il faudrait aller bien plus loin dans l'analyse des enjeux, des décisions, des paramètres et leviers à prendre en compte et donc des ressources à mobiliser.

On devrait commencer par définir plus explicitement et de manière plus neutre la famille de situations.
Puis cerner l'action à mener (pas toujours évidente ou unique).
Enfin identifier les ressources utiles.

17. Une manière de définir la situation

- § Durant un cours, un élève prend la parole (éventuellement au nom de plusieurs) pour mettre ouvertement ou implicitement en question l'organisation du travail, ou son rythme, ou la nature des tâches données aux élèves, ou les moyens ou le temps mis à disposition.

- § Le professeur tente soit de neutraliser cette critique, soit d'y répondre en argumentant, soit d'ouvrir une négociation sur des alternatives.
- § Une formation continue viserait à enrichir le répertoire des ressources pertinentes pour faire face à ce type de situation, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

18. Premier repérage des ressources

- § Des connaissances pédagogiques (fondements de ses propres choix, alternatives pour atteindre les mêmes objectifs), mais aussi psychosociologiques (comprendre ce qui dérange vraiment le ou les élèves et pourquoi).
- § Des habiletés (soit pour empêcher tout débat et passer en force, soit pour ouvrir la discussion sans être immédiatement débordé, en délimitant la part du non négociable).
- § D'autres ressources : écoute, sang-froid, humour, maîtrise de son angoisse, de son agressivité ou de ses réactions de susceptibilité si on le met en question.

Ce n'est que sur cette base qu'on peut concevoir une offre puis une démarche de formation continue.

19. Deuxième exemple

- § « Les élèves de 3ème démobilisés ». On voit immédiatement que c'est un « vrai problème » : un professeur a besoin que les élèves se mobilisent pour travailler et apprendre.
- § Il y a donc moins de controverses possibles sur le sens de la réaction requise (remobiliser les élèves). Encore que le degré de mobilisation requis soit sujet à discussion.
- § Il est évident que si le professeur ne comprend pas cette démobilisation, il restera impuissant ou s'agitera dans le vide. Il lui faut dans un premier temps « mener une enquête ».
- § Dans un second temps, ayant l'impression d'avoir compris, il devra choisir une stratégie de remobilisation.

20. Comprendre la démobilisation

Peut-être l'explication est elle évidente. Peut-être faut-il mener une petite enquête, en parler avec les collègues, les élèves eux-mêmes, les professeurs intervenant en 6e, 5e ou 4e. Pourquoi les 3e seraient-ils plus démobilisés ?

Parmi les ressources:

- § Des connaissances psychologiques, sociologiques, didactiques : concept de mobilisation, moteurs, inhibiteurs.
- § Des méthodes d'investigation (questionner, observer) et d'introspection (ce qui me (dé)mobilise comme professeur, comme acteur, ce qui me (dé)mobilisait comme élève
- § Une posture non jugeante, voire empathique. Il faut accepter de faire partie du problème, de reconnaître qu'on peut produire de la démobilisation.

22. Remobiliser

Il ne suffit pas d'avoir compris pour redresser la situation.

Parmi les ressources :

- § Des connaissances psychologiques, sociologiques, didactiques sur les leviers disponibles : méthodes actives, défis, menaces, projets, énigmes, compétition, conseil de classe.
- § Des habiletés dans la classe mais aussi pour former des alliances avec certains leaders parmi les élèves, avec les parents, avec certains des collègues.
- § Une posture pragmatique, empirique, persévérante. La force de ne pas porter le problème seul, d'y associer les élèves, de demander de l'aide.

Table ronde du 23 janvier 2003 (14h30-16h00) :
La dimension artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissement.

**La question d'une compétence à l'œuvre et les problématiques
qu'elle engage dans un établissement d'enseignement scolaire.**

Par Christian Vieaux, IA-IPR d'Arts plastiques

*Christian Vieaux, Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional d'Arts
plastiques dans l'Académie de Lille.*

*Chargé, dans le cadre de la Commission Académique d'Action Culturelle, du
pilotage des activités éducatives et culturelles dans les domaines des Arts plastiques
et visuels, de l'Architecture, de la Photographie et des créations artistiques
numériques, ainsi que du suivi des partenariats liants le Rectorat avec les musées et
les centres d'art, dont le Fonds régional d'art contemporain.*

*Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) sont une des composantes de
ces dispositifs d'action culturelle.*

* * * * *

N.B. : Cet exposé a été communiqué partiellement lors des diverses introductions à la table ronde.
Ci-après, le texte dans sa version intégrale, intégrant des notes de bas de page.

* * * * *

Il m'était demandé initialement de conduire un exposé sur les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art, un dispositif de galeries en établissements dont j'assume, pour le Rectorat de Lille, la co-responsabilité avec les partenaires de la Direction régionale des affaires culturelles. Mais comment parler précisément d'une action fondée sur le principe d'amener les œuvres aux élèves sans pouvoir présenter une étude de cas, étayée de visuels représentatifs de ce mouvement et de ce qu'il engage avec les élèves ? Illustrer ainsi le propos aurait permis de documenter la démarche et ses principes pour en éclairer les finalités. J'en viendrai donc ponctuellement à quelques éléments qui caractérisent l'action des EROA pour soutenir le développement que j'ai conçu sur la base de l'intitulé de la table ronde.

Elargissant la question au-delà d'une présentation descriptive des EROA, j'ai composé mon propos en trois temps :

- Ce que sont les EROA en tant que dispositif d'action culturelle en établissement.
- La relation de la notion de projet d'établissement à l'idée de dimension artistique, et les problématiques que la nature de cette relation me paraît induire.
- Une esquisse des engagements que suppose la notion de compétence aux œuvres dans ce que tiennent des apprentissages scolaires.

Que sont les EROA ?

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) sont un dispositif d'action culturelle ancré dans des territoires au moyen des établissements scolaires. Ils développent des démarches de rencontres, entre des élèves et des créations artistiques, dans la volonté d'une récurrence de cette situation d'expérience de l'œuvre authentique.

Les EROA sont nés, à partir du constat dressé en 1990 dans l'académie de Lille, de la forte iniquité de l'accès des élèves aux créations et à la culture. Une enquête associant le Rectorat, la Direction régionale des affaires culturelles, les chefs d'établissements et les professeurs d'arts plastiques des collèges, avait mesuré que seuls 4% des collégiens bénéficiaient alors, dans le temps scolaire encadré, d'une possibilité de voir des œuvres authentiques dans des musées ou des centres d'art. L'invention des EROA était une réponse articulée à d'autres pour réduire cette inégalité. L'ensemble de ces mesures se sont en effet organisées autour de deux axes : un premier correspondant au mouvement d'amener les élèves aux œuvres ; un second travaillant à amener les œuvres aux élèves. Les services éducatifs des structures culturelles dédiées à la conservation et à la diffusion de la création artistique furent renforcés, un partenariat historique avec le Fonds régional d'art contemporain (« des élèves à l'œuvre ») permettant des prêts d'œuvres de la collection dans des collèges et des lycées a été développé. Les EROA devaient permettre de pérenniser cette dernière démarche, en la prolongeant et en élargissant le champ des partenariats.

- Les EROA : un dispositif qui vise la construction des partenariats au niveau de chaque EROA.

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art sont un réseau constitué, selon les années et les programmations, de 35 à 40 galeries à vocation pédagogique en établissements (principalement implantées dans des collèges du Nord et du Pas de Calais, des lycées généraux et professionnels, dans deux centres IUFM) :

- ils sont ouverts sur leur environnement scolaire et social, soutenant le principe que les établissements sont des lieux de culture qui peuvent contribuer à l'aménagement culturel du territoire, en priorité dans des secteurs éloignés de la culture pour des raisons géographiques ou sociales ;
- chaque EROA est animé par une équipe pluridisciplinaire, souvent coordonnée par un professeur d'arts plastiques ; cette équipe conçoit le projet culturel et pédagogique de l'EROA et le soumet annuellement au groupe de pilotage académique/régional des EROA pour validation et accord de versement de subventions ;
- le réseau est encadré par un groupe de pilotage éducation et culture (Rectorat/Drac, ces deux instances de l'État étant les promoteurs du dispositif), par une équipe opérationnelle de deux professeurs chargés d'une mission de suivi et par un cahier des charges¹ ;
- les EROA sont soutenus, dans le cadre de partenariats institutionnels, par les collectivités territoriales de tutelle des établissements du second degré, qui ont associé le dispositif à leurs projets de développement culturel, participent à leurs dépenses de fonctionnement et aménagent des locaux ;
- les EROA travaillent dans le cadre de partenariats culturels institutionnels et privés (musées en France, en région et hors région, collectionneurs indépendants, galeries d'art, également des collections publiques et privées en Belgique, Hollande, Allemagne et Grande-Bretagne, des FRAC de plusieurs régions, le Fonds national d'art

¹ Cahier des charges des EROA, en téléchargement sur le site Internet des EROA de l'académie de Lille : http://www4.ac-lille.fr/~aperoa/article.php3?id_article=24

contemporain, ...) ; ces partenariats sont fondés entre chaque EROA et ces possibles partenaires sur le principe d'un projet pédagogique et culturel et de prêts de d'œuvres sur de courtes durées ;

- depuis 1996, année de création du dispositif, près de 500 expositions présentant environ 380 artistes ont été réalisées avec, à chaque fois, des accompagnements pédagogiques et la présentation des œuvres accueillies à tous les élèves de l'établissement ;
- les projets des EROA sont inscrits dans le monde de la création en arts plastiques, en architecture et paysage, en photographie, en audio-visuel de création, en création numérique, en design ; exposant des démarches et des œuvres contemporaines, et, chaque fois que possible, des dialogues entre art vivant et œuvres patrimoniales ;
- un effort soutenu vise à ouvrir désormais le dispositif aux enseignants du premier degré ;
- on peut évaluer que depuis 1996, plus de 300 000 élèves, comptabilisés comme visiteurs cumulés sur le total des expositions, ont été concernés par ce type d'expérience pédagogiquement encadrée de rencontre avec l'œuvre d'art.

La relation de la notion de projet d'établissement à l'idée de dimension artistique et les problématiques que la nature de cette relation paraît induire.

- Comment et pourquoi hiérarchiser les priorités éducatives entre les enseignements artistiques et l'axe d'éducation artistique et culturelle d'un projet d'établissement ?

Quand je me suis saisi de l'intitulé de la table ronde, il m'a semblé – peut-être à tort - qu'il laissait supposer un placement des créations artistiques, mises au regard des élèves à l'école, dans un rapport de conséquences, a priori naturelles, à la notion de projet d'établissement : un instrument éducatif, en l'occurrence le projet d'établissement, dont un des axes possibles, en l'espèce son axe artistique et culturel, conduirait à une cause scolaire, au demeurant la présence d'objets ou de faits artistiques et culturels dans la volonté d'instruire. En est-il ainsi ? Seulement ainsi ? Nécessairement dans cette forme de séquence ?

Ne convient-il pas de se demander si, bien avant que le principe d'une présence des arts et de la culture ne soit fixé comme une exigence à tous les projets d'établissement, un travail portant sur les dimensions artistiques et culturelles n'était pas déjà conduit depuis longtemps dans l'école² ? Le cas échéant, que renforce le projet d'établissement ou que peut-il suppléer ? Il existe bien un ensemble d'enseignements scolaires généraux qui comportent tous des composantes et des objectifs culturels. Au sein de ces enseignements scolaires, des enseignements artistiques obligatoires soutiennent précisément la formation générale par les apports de leur nature spécifiquement artistique³. A savoir, l'inscription des connaissances qu'ils transmettent dans les fondamentaux de la création artistique qui est approchée dans ses processus et dans ses manifestations ; l'ouverture récurrente des élèves dans le temps scolaire sur les univers contemporains et historiques des arts et de leurs langages ; l'apport d'outils pratiques et conceptuels permettant l'élaboration d'un accès autonome à la dimension artistique et culturelle dans la pluralité de ses expressions⁴.

² De ce point de vue, au-delà de la problématique des arts dans l'enseignement scolaire, il apparaît important de situer les relations des arts à leurs institutions, voir l'ouvrage de Gérard Monnier, *L'art et ses institutions en France, de la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, « Folio-Histoire », 1995.

³ Programmes des enseignements artistiques au collège (classe de 6°, BOEN n°48 du 28 décembre 1995 ; classes de 5° et 4°, BOEN n°1 hors série du 13 février 1997 ; classe de 3°, BOEN n°10 hors série du 15 octobre 1998) et au lycée d'enseignement général et technologique (BOEN n°2 et 3 hors série du 31 août 2001).

⁴ Voir préambules des programmes des enseignements artistiques du collège et du lycée.

Sans doute, sur le plan culturel, la qualité d'un projet d'établissement serait de donner un sens renforcé à cet ensemble, formé des enseignements artistiques et des visées culturelles de toutes les disciplines enseignées, et d'en augmenter la portée dans des prolongements ou des apports particuliers plus largement ouverts sur les créations et le monde de la culture. Le problème porte alors moins sur l'invention d'un nouveau concept d'éducation artistique et culturelle que sur la nécessité de bien penser des intersections entre l'idée générale de culture à laquelle est attaché l'enseignement scolaire français (des référents communs et une capacité d'émancipation), les fondamentaux développées par les enseignements artistiques obligatoires et donc communs à tous les jeunes français de l'école au collège (des outils pour comprendre des processus et des inscriptions - dans l'espace et dans le temps - de la question de la création) et les déploiements soutenus par un projet artistique et culturel d'établissement (des parcours et des expériences culturelles pour des élèves placés en situation de présence effective aux manifestations de la création artistique).

- Faire l'expérience de l'œuvre à l'école : solution aux maux de l'élève ou perspective scolaire ?

En matière de parcours et d'expériences culturelles et artistiques pour les élèves de nombreuses questions s'enchaînent. Par exemple, dans les arts plastiques ou visuels, quelles œuvres, quelles pratiques et quels faits culturels faut-il appeler ? A quels moments et de quels lieux professionnels procéder pour les enseignants dans la diversité de leurs cultures disciplinaires. Dans quelles intentions ? Dans une école, un collège ou un lycée, est-ce la rencontre de quelques professeurs avec une œuvre particulière qui précède ou fixe la définition de l'axe artistique et culturel du projet d'établissement ? S'il en est ainsi, ne conviendrait-il pas que chacun s'interroge aussitôt, sans briser l'élan, quant à la pertinence de la valeur éducative d'un choix ainsi focalisé et tenu. Ou bien, est-ce un besoin scolaire flagrant qui doit conduire, soit à isoler un domaine artistique ou une œuvre, soit à vouloir embrasser tous les arts et toutes leurs formes d'expressions, pour traiter ce besoin ? Dans quelles proportions un besoin lié aux apprentissages scolaires ne se fait-il pas davantage l'écho d'un manque ou de maux sociaux ? Dans ce cas, quelle est la nature de ce manque dans son rapport aux créations et quelle est l'attention apportée à l'intégrité des œuvres dans le traitement éventuel des maux qu'il recouvre ? Ce dernier point invite à prendre la mesure, dans de nombreux discours sur l'éducation artistique, de la part accordée à la croyance en une vertu intrinsèquement curative des arts.

Cette séquence du propos engage les finalités. Tirant un court instant l'exposé vers les EROA, il convient de préciser que ceux-ci sont tous nécessairement situés dans des projets d'établissements. C'est une des conditions de leur cahier des charges⁵. Pour autant, dans le cadre du projet d'établissement, l'objectif d'un EROA est-il strictement de parvenir à amener des œuvres aux élèves ? C'est un but en soi. Et ce n'est pas si simple d'y parvenir. Cela demande du temps, de l'énergie et beaucoup de force de conviction. Pour autant, dans l'opportunité de ce mouvement, qui culturellement fait événement dans un établissement, est-il suffisant d'espérer que d'une exposition émerge toute seule une incidence éducative ? Il s'agit davantage, par ce moyen des EROA, de contribuer à forger dans l'école une compétence aux œuvres, pour les élèves et pour les enseignants. Vouloir tenir une compétence aux créations demande une mise en cohérence des engagements éducatifs. Tout d'abord, de reconnaître que les fondamentaux de cette compétence visée pour tous les élèves doivent se développer dans les enseignements artistiques. Ensuite, de travailler à en augmenter les opérationnalités, pour le plus grand nombre possible d'élèves, dans le rapport concret aux créations que permet la situation de rencontre avec l'œuvre d'art. Expérience de la dimension artistique qui doit elle-même être reprise, par élèves et

⁵ Cf. Cahier des charges des EROA.

par les professeurs, dans l'exercice d'une réflexion sur les conditions de cette situation de rapport aux œuvres.

- Se situer dans les diverses compréhensions de l'idée de dimension artistique.

En ce qui concerne la notion de projet d'établissement, nous savons bien de pratiques et de constats : premièrement, que ses définitions administratives et ses objectifs éducatifs ne correspondent pas toujours avec la réalité effective de sa mise en œuvre ; deuxièmement, que les descriptions qui le précèdent et l'accompagnent ne sont pas toujours à la hauteur des qualités de son inscription pédagogique ou inversement ; troisièmement, que l'opérationnalité des actions qu'il structure est toujours complexe à quantifier. Malgré tout, nous parvenons à nous faire une représentation assez stable des contours et des déploiements d'un projet d'établissement. Notre représentation de l'idée de dimension artistique et culturelle est-elle aussi communément cernée que celle de projet d'établissement ?

L'appellation d'éducation artistique et culturelle fait surgir des représentations consensuelles et positives. Nul enseignant, soucieux du développement et de l'épanouissement des élèves, ne saurait réfuter ces valeurs relativement progressistes. Mais, si nous dépassons ces représentations collectives et leurs résonances, qu'entendons-nous individuellement du mot artistique ? A nouveau les questions sont nombreuses et il n'est pas inutile d'en énoncer quelques unes. Entendons-nous le mot artistique dans le champ des créations dites artistiques et, dans ce cas, quelle est la nature objective des créations que nous entrevoyons ? L'entendons-nous dans le monde de l'école en tant qu'obligation d'éducation ? Nous sert-il à fixer la limite des valeurs portées par les créations qui seraient éligibles à la culture scolaire ? Et dans ce cas, à partir de quoi raisonnons-nous ces valeurs ? Les pensons-nous de notre culture personnelle, de nos marqueurs sociaux ou de nos acquis humanistes ? Quelle part de nos considérations relève de la sphère de nos repères individuels, de notre histoire singulière et des acquis humanistes communs que doit développer l'école ? Par ailleurs, à quoi correspond cette notion de dimension rapportée à l'idée d'artistique ? S'agit-il avant tout d'un rapport, dans l'espace et dans le temps, d'ordre physique ou mental, entre des objets, des êtres, des représentations et des idées ? Est-ce une direction prise par un réseau de significations attachées à une création tournée vers l'autre ? En quoi considérer que les créations sont intrinsèquement tournées vers l'autre garantirait que l'idée d'œuvre ne soit pas réduite à une stricte représentation en tant qu'objet ? La dimension artistique, est-ce un intervalle plus ou moins étendu entre un artiste, une création et des regardeurs ? Quelles sont les amplitudes possibles de cet intervalle ? Doit-on en considérer la valeur dans sa qualité à représenter ou à traduire du sens commun ? Ou bien, cette valeur peut-elle aussi être reconnue dans son pouvoir à caractériser une échappée possible à tout sens commun ?

Usuellement, est artistique ce qui renvoie chacun à l'idée commune d'œuvre d'art. Est également artistique, ce qui produit un contentement personnel dans la perception de diverses manifestations esthétiques. Peut primer, dans la perception de ces manifestations, la recherche d'une bonne résonance avec les normes de son beau à soi. C'est alors l'ordre de nos préférences qui exerce un pouvoir sur la capacité de penser plus globalement ce qui est artistique. Un tableau issu d'un agencement plastique, un ensemble décoratif inscrit dans une architecture, la décoration d'un plat au restaurant sont alors tous également artistiques. Dans ses usages les plus courants, est artistique ce qui est globalement relatif aux arts (un consensus qui ne dit pourtant guère du spécifique des créations), mais aussi ce qui confirme une valeur personnelle du beau ou du joli pour soi (des possibles stéréotypes aux inerties puissantes).

La notion d'œuvre est elle-même travaillée par ces orientations. A un premier niveau d'appréhension, elle se révèle souvent rattachée à l'idée d'un achevé : l'objet tableau, l'objet dessin, l'objet sculpture, ... Cet achevé est aussi soutenu par un ensemble de formes identifiables

qui garantissent que l'on regarde bien une œuvre : un genre comme le portrait, un registre d'expression comme la figuration, une mise en regard comme un encadrement ou un socle, ... En quelque sorte, il s'agirait ainsi de nous reconnaître dans ce nous reconnaissons en tant que résultat admissible d'une création⁶.

La conscience de cette pratique du terme artistique dans le langage usuel poserait alors l'utilité d'être attentif aux tensions qu'elle sous-tend. Notamment, celles qui s'exercent entre la recherche de repères communs ou d'un universel dans les arts et l'affirmation du singulier chez les auteurs, ou du banal d'un beau pour soi chez le plus grand nombre des regardeurs. La première tendrait à épouser les valeurs universelles recherchées par l'école. La seconde, dans ce qu'elle exacerbe les singuliers des créateurs ou des regardeurs, pourrait parfois contredire ces mêmes valeurs portées par l'école⁷. Mais, puisqu'il est question d'éduquer à la dimension artistique et culturelle, en particulier par le levier d'un projet d'établissement associant de multiples partenaires, est-il concevable dans l'école d'éduquer les autres à son beau à soi ou à un beau défini par ceux qui en dominent le consensus ? S'agit-il même d'éduquer seulement à une certaine idée du beau, fut-il collectif ou individuel, universel ou singulier ?

- Reconnaître la pluralité des créations est un travail inscrit dans les valeurs communes de l'école.

Il faudrait bien considérer que travailler à permettre aux élèves de s'ouvrir à la dimension artistique engagerait à tenir compte d'un principe des diversités. De ce point de vue, il conviendrait de s'attacher à ce que les regards des élèves ne soient pas tournés vers un registre unique de création. Unicité des formes d'expression qui pourrait être doublée d'un dénuement, devant des créations méconnues ou mal identifiées, à donner leur sens aux faits artistiques. Ce qui, au-delà, pourrait livrer les élèves à toutes sortes d'autofictions, au prétexte de les faire parler à partir des œuvres. Car l'opinion la plus rapidement attachée à l'exercice supposé des diversités, en matière de création artistique, paraît souvent tenir à des formes d'interprétations tournées vers soi. Ce n'est pas le moindre des lieux communs et des pertes de sens que d'apporter de la valeur à une œuvre au motif que chacun pourrait y voir ce qui lui convient. La multiplicité de telles interprétations ne soutient guère la reconnaissance de la pluralité des créations, ni celle des polysémies possibles d'une œuvre prise isolément⁸. Les perceptions qu'ont tous les observateurs d'une création, en fonction de leurs visées propres, peuvent marquer des décodages en contradiction avec les visées de l'auteur, jusqu'en perdre l'œuvre.

La reconnaissance de la pluralité des langages, des écritures et des mises en regard, comme l'une des conditions de l'exercice des créations par leurs auteurs, semble un principe moins répandu du travail sur les diversités. La pluralité des pratiques artistiques et de leurs inscriptions culturelles travaille pourtant le champ de l'art. Elle nourrit des continuités, des ruptures et des renouvellements. Elle enrichit et instruit, somme toute, des débats sur la question de la création elle-même. Ce principe des diversités que sous-tend la pluralité des créations artistiques, il convient d'apprendre à le faire repérer dans la nature des expressions qu'assument les artistes et à le situer dans ses qualités à soutenir l'exercice d'une pensée de la divergence.

Sur le plan des enseignements artistiques, cela désigne une part conséquente de l'effort pédagogique qu'ils consentent dans l'économie que leur donne l'école⁹ : apporter aux élèves des

⁶ Voir notamment sur ces questions l'ouvrage de Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Les éditions de Minuit, 1992.

⁷ Egalement sur ces problématiques des tensions entre les valeurs sociales des productions artistiques et les figures de l'auteur ou du créateur dans les fondements du champ littéraire et artistique, voir l'ouvrage de Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, éditions du Seuil, Paris, 1992.

⁸ Sur ces questions, se rapporter à l'ouvrage abondamment diffusé et commenté d'Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Milan, Bompiani, 1962 ; Paris, éditions du Seuil pour la traduction française, 1965.

⁹ Notamment, voir les programmes d'arts plastiques pour le collège et pour le lycée d'enseignement général et technologique.

moyens d'expression et des outils conceptuels pour produire, identifier et situer des créations artistiques. Egalement, dans les articulations qu'ils opèrent entre conception et production, réception et perception, acquisition et réflexion, d'instruire étape par étape les élèves d'une capacité à se situer vis-à-vis d'une œuvre que l'on apprend à considérer comme une proposition artistique. Il s'agit, de la manière dont cela peut s'exercer dans la continuité des histoires scolaires, de rendre les élèves au niveau qui leur est accessible : capables de penser la création dans la diversité de ses déploiements ; capables de se penser auteurs d'une expression artistique personnelle, capables de penser leur rapport personnel aux œuvres et à la dimension collective des perceptions qu'engagent les créations artistiques.

Dans l'axe d'éducation artistique et culturelle d'un projet d'établissement, c'est peut-être dans la mise en œuvre de situations permettant un rapport concret aux œuvres et aux créations vivantes que se pose l'opérationnalité de la démarche éducative à entreprendre. En s'appuyant sur les fondamentaux artistiques construits dans les enseignements artistiques obligatoires, ainsi que sur les outils culturels développés dans l'ensemble des disciplines générales, il est possible de construire une grande diversité d'actions fondées sur cette finalité d'apprendre à penser son rapport aux œuvres. Celles-ci peuvent s'édifier, à l'intersection des domaines de création enseignés et des formes d'art qui ne font pas nécessairement l'objet d'un travail pédagogique soutenu sur l'ensemble de l'enseignement scolaire général commun de l'école et du collège.

- Passer de l'idée d'évènement culturel dans un établissement à l'élaboration de situations d'œuvres à l'école.

L'une des problématiques principales des EROA s'exprime dans l'intitulé même du dispositif. Le contour général est en effet globalement celui d'une galerie à vocation pédagogique en établissement : un espace dédié, où des œuvres puissent être vues prioritairement par un public scolaire¹⁰. Dès l'élaboration des EROA, la notion de galerie d'art devait être rapidement écartée par les promoteurs du dispositif, moins par les pratiques et les modes opératoires culturels qu'elle connote, que par le souci d'une inscription précisée dans le monde de l'école. Mettre l'accent dès l'intitulé sur la notion de rencontre, c'était en effet signaler que le travail serait centré sur ce qui interagit entre des élèves et des créations artistiques (des regards, des énoncés, des émotions, des réfutations, des déplacements, des corps en présence aux œuvres, des activités, ...), et pas seulement sur le débouché d'une présentation d'objets culturels dans un espace encodé par ses fonctionnalités (des murs et des cimaises qui suspendent, des socles qui élèvent, des vitrines qui enchâssent, la lumière qui ponctue ou souligne, ...).

Une des problématiques des EROA est donc de tenir simultanément, dans le prolongement des enseignements scolaires usuels, les fils de deux ambitions qui ont trait à l'éducation artistique et culturelle. Une première ambition est culturelle, en donnant un espace et du temps à ce qui peut interférer entre les cultures premières des élèves (sédiments ou reflets d'appartenances et de valeurs, représentations mentales initiales et univers familiers ou connus) et les pratiques singulières des artistes, instruites de cultures secondes construites de leurs connaissances et de leurs fréquentations informées des mondes de la création (additions ou affrontements à dessein de valeurs universelles ou personnelles, créations tournées vers ses regardeurs les projetant parfois vers un inconnu ou un indicible)¹¹. Une seconde ambition est nécessairement scolaire, en donnant une définition éducative aux objectifs visés autour de deux axes principaux : construire des situations d'œuvres qui ouvrent à des opérations pédagogiques ;

¹⁰ Se reporter au cahier des charges des EROA.

¹¹ Voir sur certains aspects, hors l'école, mais ancré sur la question de la culture et des valeurs qu'elle affronte, l'article de Christian Ruby, *Comment s'orienter dans la querelle de la culture ?*, publié dans « Les nouvelles d'Archimède », journal de l'université des sciences et technologies de Lille, n°37, spécial colloque : A propos de la culture », 2, 3 et 4 novembre 2004, Aéronef, Lille.

développer des expériences de dialogues et de regards croisés entre des élèves et des créations, des disciplines et des faits artistiques.

Construire des situations d'œuvres ne se réduit pas à agencer une exposition dans un espace dédié, mais incite à en penser à chaque fois, selon la nature des créations et des énoncés qu'elles soutiennent, l'agencement des œuvres aux gens et aux lieux dans une finalité scolaire. Développer le croisement des regards engage l'élaboration pédagogique afin de créer cette possibilité faite aux élèves d'une expérience concrète de l'œuvre d'art, souvent augmentée de la présence des artistes. C'est en conséquence faire appel à des compétences variées et complexes à rassembler : travailler en équipe pédagogique, mutualiser des ressources culturelles ou techniques, favoriser des pratiques coopératives entre enseignants ou entre élèves, concevoir un projet culturel, en gérer les données budgétaires et en maîtriser les aspects techniques. Dans une situation encore souvent inédite dans l'école, c'est aussi viser l'apprentissage, par des approches polysensorielles, des capacités nécessaires à recevoir l'œuvre dans sa réalité vraie, soulagée des pertes de ses représentations (images des œuvres, discours sur l'œuvre, ...) : perception de la multiplicité de ses déploiements dans ses relations à l'espace qui engagent souvent le corps du regardeur ; perception de sa matérialité dans ce qu'elle fait sens en soi ou soutient l'intention de l'œuvre ; perception de sa puissance à représenter et à donner à voir des faits, des états, des signes, des idées, des inédits ou des différences, là où le verbal est épuisé ou inopérant, seul.

La problématique de l'apprentissage d'une compétence à l'œuvre.

J'achèverai cet exposé par les questions que pose le principe d'un apprentissage à l'école de la compétence à l'œuvre. Je l'aborderai moins dans ses méthodes et ses dispositifs que dans ce qu'elle requiert des enseignants pour s'y rendre disponibles et en instruire leurs élèves.

Christian Ruby, dans son essai *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*¹², développe des réflexions qui touchent à la fois aux problématiques d'une compétence du citoyen à l'œuvre et aux débats sur l'emprise des politiques culturelles publiques sur les considérations de la culture dans les sociétés démocratiques.

Je mettrai ainsi en perspective les engagements professionnels attendus dans la mise en œuvre des EROA : acquérir les moyens et les outils nécessaires à élaborer une rencontre entre des œuvres, des artistes et des élèves.

- Les créations artistiques sont-elles toujours compatibles avec les représentations valorisées par l'école ?

La question d'une compétence à l'œuvre, considérée comme une construction et non comme un don ou un aléatoire, me semble une condition nécessaire, professionnelle et éthique, à toute réflexion sur la démarche de projet d'éducation artistique et culturelle dans une école ou un collège. Cette démarche fut-elle inscrite au sein d'un projet d'établissement, à sa périphérie ou tout en dehors.

Soutenir le rapport à la dimension artistique, par l'expérience de l'œuvre d'art réelle, paraît engager la mise en exercice des convictions artistiques et culturelles personnelles dans la relation aux œuvres. Ce qui, nous l'avons dit, peut embrayer rapidement sur des tensions entre la sphère des convictions intimes et la capacité à se défaire positivement de celles-ci dans le rapport collectif ou public aux œuvres. Il s'agit de se dessaisir ou d'écarter les seuls repères personnels afin de tenir à distance, à la fois leur pouvoir à produire l'exclusion de l'autre, en l'occurrence cet

¹² Christian Ruby, *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La lettre volée, 2005. Egalement du même auteur, *L'État esthétique. Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris/Bruxelles, Castells/Labor, 2000.

autre qu'incarne une œuvre dans sa singularité, et leur capacité à fermer ainsi un accès à l'altérité. Pour autant, ce dessaisissement des seuls stéréotypes ou des représentations personnelles tient-il la possibilité de faire vivre par les arts un universel à l'école? D'autre part, sur quels piliers ou quelles valeurs se fonde cet universel dans l'école? Dans l'école et en dehors de l'école, quel est le poids de l'histoire des idées ou des lieux communs sur l'art dans leur rapport à la perception de l'intérêt des inventions artistiques récentes ou aux tentations des retours à l'ordre¹³?

Les valeurs de l'école appellent aux repères communs, et conséquemment à de possibles consensus entre certaines formes de culture et la culture scolaire. Elles sollicitent moins aisément les profits possibles à prendre des débats sur ce que les créations authentiques ont de déceptif. Précisément, quand elles ne correspondent pas immédiatement à ce que nous reconnaissons comme de l'art. Les regards et l'attention se tournent plus facilement vers des formes d'expression plus assurément œcuméniques. Il faut pourtant bien considérer, et admettre, que le monde de la création artistique n'est pas un univers dédié, même partiellement, à la fabrication d'objets culturels convenant à l'école. Dans son mouvement propre, la création artistique ne se produit pas dans une volonté de réaliser des expressions conformes ou dissemblables aux représentations culturelles scolaires les plus usuelles. Pour le monde éducatif, se situer à l'intersection de la dimension artistique et d'un projet d'éducation culturelle dans l'école, supposerait bien qu'il faille travailler sur des représentations mentales où ne s'exprimeront pas que des valeurs culturelles d'emblées consensuelles. Les œuvres, et par devers elles la dimension artistique à laquelle elles ouvrent, appellent à un effort - autant le dire à un travail - afin d'être perçues pour ce qu'elles sont. C'est-à-dire à leur juste valeur : des expressions assumées par des artistes, souvent critiques ou sujettes à faire polémiques ou à réitérer la question de la création artistique. Au demeurant, un ensemble de situations et de débats susceptibles d'être à la portée des outils de l'école et que l'on peut apprendre aux élèves à discuter.

- En quoi et ce sur quoi il convient de s'exercer pour surmonter les possibles obstacles à la construction d'une compétence à l'œuvre.

La conscience d'un effort à produire pour percevoir et s'approprier une œuvre, pourtant bien en écho avec les valeurs de travail et d'émancipation de l'éducation, peut se heurter à trois sources principales d'obstacles¹⁴ :

- Celle des malentendus qui ne manquent pas de surgir des pratiques courantes de la relation scolaire à la culture où les œuvres sont instrumentalisées ;
- Celle de l'illusion scolaire, doublée souvent d'une dénaturation cognitive, de la croyance répandue en la valeur pédagogique en soi de la créativité, ce qui conduit un grand nombre de militants ou d'observateurs de la cause des arts à l'école à faire de l'éducation artistique une singulière boîte noire - ou une boîte magique - sans autre effet visé que de développer parfois la créativité chez quelques uns ;
- Celle de l'épuisement des forces de la création artistique, lié à l'idéal de l'artiste, qui est pourtant défini de moins en moins dans sa singularité d'artiste créant, que comme potentiel pédagogique omniscient de toute l'éducation artistique.

¹³ Sur ces questions, précisément inscrits dans le champ des créations artistiques en arts plastiques et sur les débats de la modernité, voir les deux essais de Benjamin H.D. Buchloch, *Formalisme et historicité, Autoritarisme et régression, deux essais sur la production dans l'Europe contemporaine*, Paris, éditions du Territoires, 1982.

¹⁴ Ces obstacles, ici partiellement reformulés à partir de leur croisement avec les pratiques observées dans l'école et les dispositifs culturels qui les soutiennent, sont définis dans un article de Christian Ruby, *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*, texte d'une conférence prononcée durant le stage dédié aux espaces rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) de l'Académie de Lille, en mars 2006. Téléchargement sur le site Internet arts plastiques de l'Académie de Lille : http://www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/textFrameset.htm

Ces trois facteurs d'obstacles ne sont pas sans risque d'accélération du recul du principe fondamental que l'école est le premier lieu où, pour tous, se forgent les outils qui permettent de reconnaître des œuvres comme des œuvres d'art et non comme des produits culturels.

Dès lors, comment cerner à profit les conditions d'une construction, dans le plus grand nombre possible de lieux d'éducation et pour le plus grand nombre d'élèves, d'une compétence à l'œuvre ? Cela supposerait, comme dans tous les apprentissages qui visent à grandir l'autre en connaissances pour l'émanciper, que les professeurs et les élèves acceptent de s'ouvrir à un autrement et à autre chose en se déplaçant de leurs positions initiales sur la culture et sur les univers de la création. Ce qui sous-entend que le travail à faire en ce sens sera soutenu. Sur les quelques six exercices qu'a désigné Christian Ruby¹⁵ dans une conférence donnée aux professeurs engagés dans les EROA, j'en reformulerai quatre :

- interroger ses compétences disponibles, celles que l'on a et celles auxquelles on peut accéder, ce qui revient à consentir à ne pas les avoir toutes, et d'accepter d'être positivement ignorant de ce que l'on ne sait pas encore reconnaître ;
- identifier les exigences et les nécessités de la perception d'une œuvre en tant qu'un processus qui engage d'y consacrer du temps et de l'espace, ainsi qu'une disponibilité à entrevoir qu'il ne faut pas se tourner seulement vers le seul genre de création auquel on prête crédit ;
- poser la question d'un exercice d'une attention aux œuvres, qui demande l'observation et l'interprétation, afin de ne pas s'illusionner que l'on connaît un fait artistique de ce que l'on en a seulement entendu au préalable de sa perception ;
- être conscient qu'un objet artistique est tourné vers tous, et que, de ce fait, dans une perception publique ou privée, des interférences entre ses regardeurs sont activées.

Il revient aux enseignants de se saisir du profit qu'apporte un travail d'éducation des élèves à la capacité à regarder ensemble des faits artistiques sur lesquels s'exerce la divergence. Ceci s'apprend, peut et doit se construire dans l'école. Cela suppose que chaque opérateur - enseignements artistiques, dispositifs d'éducation artistique et culturelle, partenaires culturels de l'école - soit vigilant à ne pas confondre les fins et les moyens. Notamment, que l'école ne se prive pas de ses forces propres, en la matière des enseignements artistiques dédiés et récurrents, associés à une ouverture soutenue d'un grand nombre d'enseignants aux objets culturels.

¹⁵ Voir également, Christian Ruby, *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*, texte d'une conférence prononcée durant le stage dédié aux espaces rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) de l'académie de Lille, en mars 2006. Téléchargement sur le site Internet arts plastiques de l'Académie de Lille : http://www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/textFrameset.htm

Liste des artistes dont une ou plusieurs œuvres ont été présentées dans les EROA de l'académie de Lille depuis 1996 (liste arrêtée au 1^{er} septembre 2006) :

Abbalea Martine	Cartier Bresson Henri	Doisneau Robert	Herbin Auguste
Accettone Jean-Louis	Castiglioni Achille	Doré Gustave	Herlemont Vincent
Aeschbacher Arthur	Cauchy Stéphane	Downsbrough Peter	Hers François
Agnias Bernard	Cazal Philippe	Driessens Erwin	Hervé Lucien
Alvarez-Bravo Manuel	César	Ducaté Marie	Hokusai
Andes François	Chabas Paul-Emile	Duchêne Gérard	Houtin François
Angelino	Chen Chieh Jen	Dufrêne François	Hoyez Jacques
Appel Karel	Chevalier Erik	Dumont Bruno	Hu Géorgine
Art Spiegelman	Chiron Eliane	Durham Jimmie	Hubaut Joël
Autogena Lise	Chopin Florent	Egana Migel	Hugo Jean
Ayme Albert	Claerboudt David	El Baz Mohamed	Hunter Nathalie
Azambourg François	Clément Gilles	End Paul	Imbert Aurélien
Aziz Anthony	Closky Claude	Erro	Jaffrenou Michel
Bachiri Brahim	Coche Daniel	Everaert Patrick	Jean-Dit-Panel Lydie
Balcou Béatrice	Cogghe Rémy	Fabre Arno	Jollant Patrick
Balkenhol Stephan	Coiffier Sophie	Fabre Jan	Jolle Sven't
Ban Shigeru	Connansky Loïc	Faucon Bernard	Jolly Francis
Barry Robert	Corillon Patrick	Favier Philippe	Josso Judith
Bartoloméo Joël	Cormier Jean-Luc	Felten-Massiger	Julien Jacques
Baxter Glen	Corpet Vincent	Feret Arnaud	Kalvar Richard
Bazin Philippe	Cossu Antonio	Filliou Robert	Kasimir Marin
Bedarrides Fred	Courbot Didier	Fischli Peter et David	Keita Seydou
Ben	Couturier Stéphane	Weiss	Kolar Jiri
Ben Bella Mahdjoud	Coville Marc	Flavin Dan	Koons Jeff
Benault Stéphane	Cragg Tony	François Pascal	Kopp Jan
Blais Jean-Charles	Craig Martin Michael	Friedlander Lee	Koraïchi Rachid
Blanckart Olivier	Crasset Matali	Friedmann Gloria	Korczak Tomaslewska
Blaussyld Maurice	Cucher Sammy	Froment Isabelle	Eva
Bloch Pierrette	Cueco Henri	Gaby	Koudelka Joseph
Blocher Sylvie	Cueco Marinette	Gadenne Bertrand	Krienbuhl
Bohm Pierre-Yves	Czuka Liliane	Gardulski Marek	Kruger Barbara
Boilly Louis-Léopold	D'O Honoré	Geelen Désiré	Kuppel Edmund
Boldyreff Olga	Dance Robin	Géneau Xavier	Lam Wilfredo
Boltanski Christian	Darrot Nicolas	Gerz Jochen	Lambert Xavier
Bonnefoi Christian	Daumerie François	Gette Paul-Armand	Lanz Eric
Bonnot Joseph	Davies Richard	Giacomelli Mario	Larrayadieu Eric
Bosquier Joseph	Deboosere Patrick	Gignoux Manon	Lavier Bertrand
Bouchain Patrick	Degroote Ludovic	Goldsworthy Andy	Le Bozec Yvan
Boucq François	Delhay Jean-François	Goya Francisco	Le Gac Jean
Bougelet Patrick	Delvoye Wim	Graciela Iturba	Le Junter Frédéric
Bouillon François	Demand Thomas	Grisor Dominique	Lebret Patrick
Bouillon Michel	Demeny Georges	Guardi Francesco	Lefever Frédéric
Bourgeois Louise	Deroo Gilles	Gudin Théodore	Lefranc Bérangère
Bourquin Pierre	Deschepper Philippe	Guerbadot Bernard	Léger Sylviane
Bousmaha David	Desgoffe Alexandre	Guerrin Rémi	Legrand Bérénice
Boutin Marie-Noëlle	Despicht Olivier	Gueux Jacqueline	Leisgen Barbara et
Braeckman Dirk	Det'Lef Runge	Guilleminot Marie-Ange	Michael
Brus Günter	Devresse Patrick	Gutierrez Yolanda	Lerat Fabien
Buraglio Pierre	Dezeuze Daniel	Hains Raymond	Leroy Eugène
Bustamante	Di Rosa Hervé	Hamey Didier	Leroy Gauthier
Cage John	Dietman Erik	Hansmann Sylvia	Les Malassis
Calle Sophie	Dijkstra Rineke	Hawkinson Tim	Lesieur Hervé
Carré Cédric	Dirits Edvard	Héle Jules Sophie	Lesteven Claire
Carrier-Belleuse –	Dityvon	Helleboid Marc	Levy Carol
Albert Ernest	Dix Otto	Henni Akim Abdel	Lhotellier Henri

Lingenheld Horric	Panchounette	Sgorecki Vladimir
Link O.Winston	Présence	Shannon Thomas
Loder Konrad	Paolini Giulio	Sherman Cindy
Long Richard	Paquet Marielle	Sivan Eyal
Lopez Menchero Emilio	Pariante Laurent	Skryzak Richard
Lubac Marcel	Parr Martin	Snow Michael
Luquet Baudoin	Parreno Philippe	Soret Fabien
Luttgens Wolfgang	Pasquiers Olivier	Sorin Pierrick
Maas Stephan	Paysant Michel	Spoerri Daniel
Mac Caslin Matthew	Paz Alicia	Starck Philippe
Madé	Peinado Bruno	Stas André
Madiot Thierry	Perez-Paul Emmanuel	Stega Janusz
Maignant Anne-Sophie	Pernot Laurent	Suel Lucien
Marcoz Hélène	Pettibon Raymond	Sugimoto
Marien Marcel	Picabia Francis	Sugimoto Hiroshi
Martin Al	Pincemin Jean-Pierre	Thaveaux Jeannine
Martin Fred	Piranesi Giovanni	Thomas
Massoudry Hassan	Pistoletto Michelangelo	Tinguaud Jean-Marc
Mathieu Georges	Plossu Bernard	Tinguely Jean
Mayer Pedro	Polidori Ambra	Tissot Boris
Mc Carthy Paul	Pollaci Bruno	Tixador Laurent
Medori Laurence	Pras Bernard	Tomadesso Anne
Mercier Pierre	Prazmowski Wojciech	Trivier Marc
Mesmaecker	Prinz'ivalli Michel	Trousset Alexis
Jacqueline	Quardon Françoise	Turrell James
Messenger Annette	Raetz Markus	Udo Nils
Messenger Frédéric	Ramette Philippe	Vaesen Frédéric
Meurs Marike	Rancillac Bernard	Vanmechelen Koen
Michals Duane	Raynaud Jean-Pierre	Vasarely Victor
Mitchell Joan	Razy Emmanuel	Vedis Sébastien
Mitsolidou Lena	Rebufa Olivier	Vega Braun
Miyaké Issey	Reigl Judith	Vérame Jean
Molinero Anita	Rémi	Verbeke Thierry
Monory Jacques	Richter Gerhard	Vercruysse Jan
Morel Owen	Rigaud Hyacinthe	Verstappen Maria
Morrison	Rist Pipilotti	Viallat Claude
Mourgue	Robbe Valérie	Villeglé Jacques
Mrejen Valérie	Robillard André	Vilmouth Jean-Luc
Mugot Hélène	Romero Betsabee	Vincent Legallois
Muniz Vik	Ross Kate	Viola Bill
Music Zoran	Rotshild Miguel	Vivien Didier
Muybridge Eadweard	Rouit Jean	Vostell Wolf
Muyle Johan	Rousse Georges	Wappenaar Dre
Nauman Bruce	Rybczinski Zbigniew	Warhol Andy
Nedjar Michel	Sadko	Wegman William
Nemo	Salgas Jean-Pierre	Weiner Lawrence
Neves Eustaquio	Saubot Roger	Weiss Hugh
Nishikawa Katsuhito	Schlosser Michel	Wentworth Richard
No Copyright	Schoubroeck	Windels Didier
Oosterlynck Baudouin	Sechas Alain	Wittassek Michael
Opalka Roman	Ségéral Philippe	Wurm Erwin
Opie Julian	Seghers	Wyse Dana
Oppenheim Dennis	Seguin Béatrice	Xenakis Iannis
Oppenheim Meret	Senadji Magdi	Zeimert Christian
Orta Lucy	Servais Raoul	Zgorecki Kasimir
Oursler Tony	Seura-Cordova Gaby	
Panamarenko	Sfar Laurent et Sandra	
	Foltz	

Huit thèses pour (ou contre ?) une sémiologie de la peinture

Hubert Damisch

Rapport général présenté au premier Congrès de l'Association Internationale de Sémiotique.

Milan, 2-6 juin 1974.

(1)

"Y a-t-il une vérité de la peinture ou, suivant le mot, l'énoncé délibérément ambigu de Cézanne : "je vous dois la vérité en peinture et je vous la dirai», y a-t-il une vérité en peinture ? Et cette vérité, vérité de la peinture, vérité en peinture, appartient-il au sémiologue, sinon de la dire peut-être ne saurait elle l'être, dite, cette vérité qu'en peinture ?, au moins de l'inscrire dans le registre théorique, d'en désigner le lieu d'émergence, d'en définir les conditions d'énonciation par référencé à l'objet "Peinture" tel qu'il travaille pour sa part et selon ses moyens à le constituer en tant que domaine, champ ou mode spécifique de production d'un sens lui-même spécifique ? Outre qu'elle ne se laisse pas dissocier d'une interrogation plus fondamentale portant sur la "nécessité" de l'art (nécessité dont Louri Lotman a su montrer qu'elle était liée à la structure même du texte artistique, à son organisation interne, la question n'est pas déplacée, s'agissant d'introduire à quelques remarques d'ordre très général sur une sémiologie de la peinture considérée comme possible, dès lors qu'une bonne part du travail, de la réflexion, de l'analyse, de la critique sémiologique appliquée aux productions des arts visuels peut paraître tendre au contraire à en interdire l'avancée : sauf pour le sémiologue, dans le meilleur des cas, à reconduire à ses déterminations idéologiques profondes l'exigence de "vérité" qui se fait jour, par intervalles, dans le champ pictural, sous des espèces et à des niveaux variables (et sous l'espèce, par exemple, chez les initiateurs de la Renaissance, de l'adhésion au modèle optique de la vision ; mais aussi bien, à un autre niveau, celui de la "sensation", colorée et colorante, signifiée et signifiante, par l'assignation à la peinture, chez Cézanne lui-même, d'une valeur de dénotation au sens de Frege). n importe de voir (de voir et non seulement d'entendre) que cette question de la vérité de la peinture, de la vérité en peinture (qui est tout ensemble question de la vérité dans la peinture et question de la vérité de l'effigie, de la vérité en effigie) est au centre du débat auquel donne lieu, aujourd'hui, le projet, sinon les quelques très rares développements d'une sémiologie des arts visuels, et d'abord - mais cet ordre de priorité, dans sa double détermination logique et idéologique, fait lui-même problème - d'une sémiologie de la peinture, et comment elle confère~ à ce débat une portée qui excède largement les limites du champ spécialisé sous la rubrique duquel il s'annonce.

(2)

Le projet d'étudier la peinture comme un système de signes aura d'abord répondu au souci d'atteindre, par la définition simultanée de l'objet d'une sémiologie de la peinture et des procédures d'analyse qui la constitueraient comme telle, à une vérité d'ordre scientifique touchant la production picturale. Dans une perspective saussurienne, et prenant modèle sur le "patron" linguistique, ce projet conduit, dans sa formulation initiale, à introduire dans le tout hétérogène des faits de "peinture" (hétérogène en cela que ces faits relèvent des domaines d'enquête les plus &vers: cosmétologie, chimie des couleurs, optique géométrique et/ou physiologique, théorie des proportions, psychologie de la perception, mais aussi bien mythologie comparée, symbolique générale, iconographies particulières, etc..) une première découpe à partir de laquelle cet ensemble hétéroclite se laisserait penser dans sa cohérence : tel déjà le langage, une fois le partage opéré entre la masse des faits de parole et le registre de la langue, du système auquel ces faits devraient

être rapportés comme à leur norme. Quelque forme que revête l'opposition ainsi marquée entre les deux registres, et si sophistiqué qu'en puisse être l'énoncé 1' "art" pensé sous le titre d'une déviation conséquente par rapport à la norme, prise comme catégorie sémiotique (D. Uspenski), la "langue" de la peinture fragmentée, disséminée en une multiplicité de systèmes partiels, de codes d' "invention" et de lecture (P. Francastel), le système du tableau distingué des structures de la figuration et l'objet "Peinture" visé au travers et à partir du texte qui le prend en charge et l'article (J.-L. Schefer) -, il s'agira toujours de dessiner une surface de clivage entre la performance que représente l'oeuvre (le "chef d'oeuvre"), et le réseau, sinon le système des compétences que met en jeu son déchiffrement, son interprétation, et cela lors même que l'on pose que 1' "art" n'est jamais donné à part des oeuvres singulières, que sa signifiante ne renvoie à aucun code ou convention reçus, et que les relations signifiantes du "langage artistique" sont à découvrir à l'intérieur d'une composition donnée (Benveniste, et dans le même sens Schefer: "11 n'y a système que du tableau"). La question demeurant entière de la nature, du statut, de l'articulation des "signes" dont s'instruit et sur lesquels s'oriente la lecture, que celle-ci tâche ou non à les constituer, dans l'ordre déclaratif, en système.

Dans l'énoncé de ce projet - étudier la peinture, les oeuvres de peinture (suivant la formule, elle aussi délibérément ambiguë, de Francastel) comme un système de signes - on soulignera successivement système et signes, pour bien faire apparaître (a) que si la peinture se laisse analyser en termes de système(s), système n'est pas nécessairement à entendre comme système de signes et, (b) que si la problématique du signe peut se révéler pertinente en la matière, à son niveau et dans ses limites propres, c'est peut-être dans la mesure où la notion de signe se laissera disjoindre de celle de système (et réciproquement). Sauf peut-être pour nous à travailler à imposer une autre notion du signe, une autre notion du système que celles que toute la tradition d'Occident aura régulièrement associées à la possibilité de découper un ensemble, une structure articulée, en éléments discrets, en unités identifiables comme telles.

(3)

Dans un registre qui n'a cette fois plus rien de théorique, mais qui n'en correspond pas moins à la pratique de fait de l'historien ou du "connaisseur", on conviendra qu'il n'est pas de lecture, ni même de première appréhension d'un tableau, d'une fresque, d'un ensemble décoratif, etc., qui ne prenne appui sur un certain nombre de traits, marques ou éléments discrets, qui se présentent comme autant d'unités perceptives (ou "imageantes") éventuellement combinées en syntagmes immédiatement donnés pour tels, et dont certains, par leur récurrence à travers une série d'oeuvres donnée, s'ordonnent en une façon de répertoire, plus ou moins fourni, qu'on tiendra pour caractéristique d'un artiste, d'une école, d'une époque, voire d'une culture. Tous traits ou éléments, voire syntagmes, qui ne sont certes pas tous de même ordre ni de même niveau, pas plus qu'ils ne sont en nombre fini: telles les figures, représentatives ou non, qui se laissent reconnaître dans le champ pictural, les motifs, attributs ou marques (attitudes, gestes, expressions, voire couleurs, traitement, etc.) dont le discours iconographique fait sa pâture, mais aussi bien les indices qui en appellent à l'attention du connaisseur en quête d'attributions fondées (et l'on se souviendra ici de l'analogie marquée par Freud entre la méthode du connoisseurship telle que l'avait définie Giovanni Morelli et celle de l'analyste qui, comme le connaisseur, en est réduit à travailler sur des données en apparence dérisoires, marginales, quelque chose, disait Freud, comme le rebut de l'observation, et jusqu'aux tracés, touches, empreintes, qui paraissent retenir, au titre d'index, quelque chose du travail dont l'oeuvre est le produit. Sans compter les lettres, chiffres, inscriptions, phylactères, légendes, titres, signatures, etc., que l'oeuvre exhibe, le cas échéant, dans ses limites propres ou sur sa périphérie, et qui produisent, dans le contexte même d'une saisie qui se voudrait strictement sensible, "esthétique", un effet spécifique de lecture, ou pour paraphraser Paul Klee, un premier "acquiescement au signe": la coexistence dans le cadre d'une même composition, ou dans sa proximité immédiate, d'éléments de nature iconique ou indicielle, et de données proprement symboliques (quand l'image ne se présente pas comme liée

explicitement au texte, donné ou non in presentia, qu'elle illustre : voir à ce sujet le travail récent de Meyer Schapiro sur l'image liée au mot, the word-bound image , manifeste assez que si l'on peut prétendre avec Benveniste que c'est la langue - s'entend la langue "naturelle" - qui confère à l'ensemble "peinture" (ou "tableau"), en l'informant de la relation de signe, la qualité de système signifiant , cette relation n'en joue pas moins, préalablement a toute lecture, à toute interprétation, à l'intérieur même de cet ensemble, ou tout au moins dans son espace de définition. Restant à savoir si les éléments proprement perceptifs, formes et/ou figures, peuvent en toute rigueur être qualifiés d'unités, au sens sémiotique, en dehors ou abstraction faite de l'opération qui les déclare, ou encore, dans les termes de Peirce, si le representamen a ou non qualité de signe indépendamment de l'interprétant verbal qu'il détermine.

(4)

Tout système signifiant doit se définir par le mode qui est sien de signifier. Il reste qu'à poser, comme le fait Benveniste, qu'il faut en conséquence à ce système "définir les unités qu'il met en jeu pour produire le "sens" et spécifier la nature du "sens" produit" , on anticipe sur la conclusion selon laquelle la langue doit être reconnue comme l'interprétant de tous les systèmes sémiotiques (et, partant, du système "Peinture" lui-même, qui sera dès lors caractérisé, dans la terminologie des sémioticiens soviétiques, comme "système modélisant secondaire"), si tant il est vrai qu' "aucun autre système ne dispose d'une "langue" dans laquelle il puisse se catégoriser et s'interpréter selon ses distinctions sémiotiques, tandis que la langue peut, en principe, tout catégoriser et interpréter, y compris elle-même" . En ce qui concerne les unités mises en jeu pour produire le sens, le système "Peinture" ne dispose sans doute pas d'une "langue" qui lui permettrait de définir celles auxquelles il a recours. Encore peut-il, ces unités, les produire, les dessiner, les montrer, les exhiber par tous les artifices et procédés qui le caractérisent, d'espacement, de positionnement, de cadrage, d'éclairage, de traitement, de déformation, etc. Tous artifices qui n'empruntent pas de l'ordre discursif, ni même nécessairement de l'ordre iconique au sens étroit, en tant que celui-ci se fonderait sur la mimesis. Et il n'est pas jusqu'à la forme de présentation, à la forme "imageante" elle-même (sans prendre nécessairement le terme d'image dans sa connotation strictement mimétique), en tant qu'elle se réglerait par exemple sur le modèle perspectif ou qu'elle se ramènerait, comme chez Mondrian ou dans le minimal art à un ensemble fini de principes ou d'éléments de base, dont on ne soit fondé à soutenir, avec Wittgenstein, qu'elle ne puisse être, sinon reproduite, décrite, représentée, au moins produite, montrée, exhibée, par les moyens qui sont ceux de l'"image" elle-même . Pour s'en tenir à la question des unités (celle de la Form der Abbildung appelant des développements qui ne sauraient trouver place ici), on observera encore que, dès lors qu'une peinture se donne à déchiffrer à partir d'une multiplicité de codes, dès lors aussi qu'elle comporte plusieurs niveaux de lecture, l'éventualité même qu'elle offre de glissements et aussi de renvois d'un code ou d'un niveau à l'autre, la capacité qui en découle, pour une unité donnée, d'assumer suivant les niveaux des fonctions hétérogènes, sinon contradictoires, introduisent dans le "système" (au sens pour l'heure le plus vague) la possibilité d'un jeu d'interprétance sinon déclarative, au moins monstrative (au sens où Lacan a pu dire que, dans le rêve, "ça montre"), d'un niveau ou d'un code à l'autre, comme on le voit par les variations auxquelles prête un même motif formel ou iconographique et qui conduisent à assigner alternativement, voire simultanément, à un même élément (ex.: le "nuage" dans la tradition figurative de l'occident, la colonne de tant d'Annonciations ou Nativités, mais aussi bien les nappes dressées de Cézanne ou les "carrés" de Mondrian) des fonctions (plastiques, constructives, sémantiques, syntactiques, symboliques, décoratives, stylistiques, etc.) de niveau différent (le problème étant alors de savoir si l'on est fondé à prétendre produire le système de ces assignations, et cela sans préjuger pour autant de la cohérence des niveaux, de leur degré de systématité). Encore convient-il de faire leur place, avec Meyer Schapiro, à coté des unités immédiatement identifiables comme telles, aux éléments non mimétiques, non directement signalétiques, et pourrait-on dire non discrets, du message iconique,

tous éléments - la forme du support, son cadre, les propriétés du fond comme champ, les rapports d'échelle et d'orientation, de positionnement, d'espacement, les composantes de la substance iconique comme telle, points, lignes, surfaces, taches, etc. , et d'abord la couleur qui, a en croire Benveniste - mais cette affirmation, qui porte la marque d'un logocentrisme sournois, cesse d'être recevable pour une pensée qui travaille à imposer une autre notion que strictement linguistique du signe -, la couleur qui, considérée en elle-même, ne se laisserait en aucun cas déclarer au titre de signe, ni même d'unité. Tous éléments qui jouent dans la peinture représentative un rôle décisif, un rôle intégrant (au sens linguistique du terme), mais que la peinture moderne, depuis Cézanne et Seurat, s'efforce au contraire de dissocier de leur fonction imageante, pour les exhiber, les produire dans leur valeur d'expression, de signifiante propre, autonome: au point que la "non-figuration", loin d'apparaître comme un cas particulier, comme un moment limite dans l'histoire de la peinture, et qui ne se laisserait penser qu'à partir de la structure représentative telle que celle-ci s'est constituée de la position assignée au sujet dans le dispositif perspectif, conduit au contraire, si on la prend comme elle doit l'être au sérieux, à soumettre, par la "mise a nu" du "procédé" (comme parlaient les Formalistes) et la substitution à la visée de la Nature de celle de l'expression picturale elle-même, le système "Peinture" à un déplacement radical dans l'ordre de la signifiante, jusqu'à le soustraire, au moins pour partie, à la relation d'interprétance où le discours sémiotique - dont c'est peut-être là l'une des fonctions idéologiques majeures prétend au contraire l'enclorre.

(5)

A la question: le système "peinture" se laisse-t-il réduire à des unités ? On répondra donc par la négative. Restant à déterminer si les unités que ce système met cependant en jeu, de toute évidence, et qui en représentent peut-être la retombée, ou l'échappée (comme on le voit lorsqu'une organisation perspective se donne à lire à partir de quelque indice ou "flexion" figurative: un fragment architectonique présenté en raccourci, la "diminution" à laquelle sont soumises les figures, etc.), si ces unités sont des signes, n si la notion même de signe, dans son acception traditionnelle, est pertinente dans le contexte d'un système qui ne se laisse pas - sauf exceptions toujours signifiantes, sinon polémiques, tactiques, voire stratégiques, et dont l'art moderne n'est pas seul à proposer l'exemple - ramener à un code digital, puisque aussi bien il impose de faire place, à côté des éléments immédiatement repérables sur le plan perceptif, à des procédures figuratives elles-mêmes irréductibles à un corps de règles qui seraient censées présider à l'association et à la combinaison d'unités en nombre fini et de même niveau. Si la notion de signe peut s'avérer recevable dans le domaine "Peinture", ce sera à partir d'une autre découpe que celle à laquelle on s'est jusqu'ici référé. Au "patron" strictement saussurien, qui impose de distinguer entre l'ordre du "système" (la compétence) et celui des productions concrètes (la performance), on substituera une articulation qui empruntera sa pertinence d'une distinction entre les niveaux d'analyse (la question devenant peut-être alors celle du rapport entre deux "performances", celle de l'oeuvre et celle de l'interprétation, tel qu'il s'inscrit dans un espace commun, mais non identique, de "compétence"). Ignorant provisoirement le problème de l'articulation proprement figurative ou plastique, on posera que si le concept de signe peut prendre valeur opératoire dans le domaine "Peinture", c'est d'abord (et peut-être exclusivement) par référencé à un niveau, à un mode de signifiante qui n'est pas celui - sémiotique - ou les unités perceptives, formes et/ou figures, sont reconnues pour telles (et cela même si cette reconnaissance passe par le détour d'une "déclaration", d'un interprétant explicite), mais à celui sémantique - où l'image, d'en appeler à une lecture, en vient à assumer un statut proprement discursif, dès lors, pour parler comme les iconologues de l'âge classique, qu'elle est "faite pour signifier une chose différente de celle que l'il voit". La théorie des niveaux développée par Panofsky, en même temps qu'elle réitère la coupure marquée en son temps par Cesare Ripa entre l'ordre du visible et celui du lisible, conduit semblablement à opposer à l'univers des motifs, des objets ou des événements figurés par des lignes, couleurs et volumes, l'univers des images, des

motifs reconnus comme porteurs d'une signification secondaire ou conventionnelle aussi éloignée qu'on voudra de leur signification primaire, "naturelle", et qui prêtent à combinaison sur le mode de l' "histoire", de la fable ou de l'allégorie, en même temps qu'à toutes sortes de redoublements figuratifs (l' "image" d'Isaac étant à son tour prise pour "figure" de celle du Christ, qu'elle préfigure, etc.): soit l'univers d'un discours, dont l'image, au sens qu'on a dit, constitue l'unité minimale, lors même qu'elle s'articule déclarativement sur le mode d'un énoncé ("un personnage féminin tenant une pêche dans sa main droite" étant à lire, suivant l'exemple que retient Panofsky, comme une personnification de la "Véracité"). Unité, au registre sémantique ou opère l'iconologie, qui paraît devoir être reçue au titre de signe dès lors qu'elle se trouve associer un "signifiant" (le motif donne à "voir") et un "signifié" (le concept ou l'énoncé donné à entendre), et qu'elle se laisse identifier, au titre de composant et éventuellement d'intégrant (au sens où Meyer Schapiro a pu montrer, dans une étude célèbre, que l'image de Saint-Joseph fabriquant un piège à souris "intègre" l'Annonciation du Maître de Flemalle, dans sa différence d'avec les représentations traditionnelles de cet événement) dans une unité de niveau supérieur, celle que constitue le tableau. Unité, signe minimal d'un "discours d'images" (ragionamenti d'imagini, comme disaient encore les iconologues) par lequel la peinture est mise en position de représenter, de mettre en scène, de signifier par des moyens strictement représentatifs quantité de notions, de relations, sinon de propositions abstraites. Et si les travaux de Panofsky sur le symbolisme dans la peinture flamande se trouvent recouper de façon frappante les analyses de Freud sur le travail du rêve (elles-mêmes référées, de la façon la plus explicite, au travail de peinture), la rencontre n'a rien de fortuit: il suffit d'accepter que la symbolique des Van Eyck, comme celle du rêve selon Benveniste, relève d'une véritable logique du discours, et que ses figures sont d'abord des figures de style, des figures de rhétorique, des tropes. Dans la Science des rêves, Freud lui-même avait proposé de l'Ecole d'Athènes de Raphaël une description qui va dans ce sens: le fait de rassembler dans un espace scénique posé comme unitaire des philosophes appartenant à des âges et aussi à des cultures différentes, sinon antagonistes, apparaît comme un moyen, pour le peintre, d'imposer sur le mode strictement figuratif d'une monstration, une notion de la philosophie comme règne trans-historique et comme société d'esprits ou Platon, saint Thomas et peut-être Averroès lui-même, se trouveraient dialoguer par delà les contingences d'espace et de temps, de langue et de croyances. Or les procédés utilisés par les Van Eyck ou par Roger van der Weyden, sont exactement de même nature. Tel, pour n'en retenir qu'un seul parmi tous ceux que recense Panofsky, le procédé qui dans l'unité d'un même décor ou cadre architectural, par exemple une église, à l'intérieur ou devant laquelle se joue la scène, fait le peintre associer deux "styles" marqués comme tels, le style roman et le style gothique, pour représenter la succession des temps, l'opposition de l'avant et de l'après, voire celle, toute notionnelle, de l'Ancienne et de la Nouvelle Loi.

(6)

Si l'on devait admettre, suivant toujours Benveniste, que le système "Peinture" se caractérise par le fait qu'à la différence de la langue, il ne présente qu'une signifiante unidimensionnelle (la signifiante sémantique, correspondant à l'univers du "discours", à l'exclusion de toute signifiante proprement sémiotique), force serait alors de reconnaître qu'une bonne partie du programme d'une sémiologie de la peinture aurait d'ores et déjà été réalisée sous le titre de l'Iconologie, voire de l'iconographie entendue, suivant le mot de Panofsky, comme une "Science d'interprétation". Mais si l'Iconologie peut prétendre à récupérer, en dernier ressort, sous l'espèce non plus de signes, mais de "symptômes" d'une vision du monde ou d'une conscience de classe, les traits dits "stylistiques" de l'oeuvre, et jusqu'à sa facture, elle n'en demeure pas moins dans l'incapacité, et avec elle toute discipline strictement interprétative, de rendre compte de la peinture considérée dans sa substance sensible, dans son articulation proprement esthétique, au sens kantien du terme. Or c'est là une question que le sémiologue ne peut ignorer, qu'il lui arrive même de poser, que de savoir si l'oeuvre d'art se réduit ou non à un système de signification. Question décisive

au regard de l'interrogation dont ces "Thèses" ont pris leur départ, et qui portait sur la "vérité" de la peinture, sur la vérité en peinture, et sur le statut (idéologique, critique, théorique) du discours sémiologique dans son rapport à cette vérité. S'agissant du "sens" que produirait la peinture, il est sûr que la spécification n'en saurait appartenir à la peinture elle-même, mais à la langue, qui "seule peut tout interpréter". Mais l'oeuvre, l'oeuvre d'art, l'oeuvre de peinture n'ont-elles d'autre destin (au sens où Freud parle d'un destin des pulsions) que l'interprétation, d'autre avatar prévisible, pour reprendre un mot de Lotman qui ouvre une perspective très neuve, que la sémantisation ? Telle n'était pas, semble-t-il, l'opinion de Freud lui-même, au moins pour ce qui regarde l'oeuvre dans son rapport à son producteur: "La signification ne représente pas grand chose pour ces gens "les artistes». Ils ne sont intéressés que par les lignes, les formes, l'accord des contours. Ce sont des tenants du principe de plaisir. Est-ce à dire que l'univers des lignes, celui des formes, celui du contour - à l'exclusion, combien significative, de la couleur - ne relève pas directement d'une analyse en termes de signification, mais d'une approche formelle, sinon "stylistique", la question demeurant par ailleurs entière de savoir comment la forme, ainsi distinguée du contenu, trouvera à s'articuler sur une économie, fût-ce celle du "plaisir" ?

(7)

Le problème revient à celui de l'existence ou de la non existence d'un niveau sémiotique de la peinture. Or la question est généralement mal posée, dès lors qu'elle vient recouper celle du "style" (notion dont il faudrait montrer quel rôle néfaste elle joue dans les études d'art, et comment son avancée vise à prévenir la position même du problème qui nous occupe, à en interdire l'énoncé), dès lors surtout qu'elle se trouve interférer avec celle de l'image, qu'elle est posée comme question de la nature, sémiotique ou non sémiotique, de l'image. On a vu que pour Panofsky l'image ressortissait au niveau symbolique. Mais c'est qu'il n'y a d'image, pour l'Iconologue, qu'à compter du moment où, à la signification "naturelle", donnée au registre de la perception, se superpose une signification conventionnelle. Si l'on retient l'image non plus pour ce qu'elle signifie, mais pour ce qu'elle donne à voir (et sans préjuger de la nature de l'articulation du lisible sur le visible), il s'agira de déterminer si l'image, le "faire image" (la "synthèse imageante" des phénoménologues) se laisse penser et analyser en termes d'articulation signifiante. D'où, indépendamment de la détermination logique qui conduira à penser la construction de l'image, par priorité, sous la rubrique de l'espace - notion, en matière de peinture, des plus équivoques, des moins théoriques qui soient -, la référence désormais de règle aux tentatives faites pour étudier le procès imageant (et le procès perceptif lui-même) au titre de procès de communication, et dans les termes de la Théorie de l'Information, toutes tentatives qui correspondent à un retour à une position pré phénoménologique du problème, puisqu'elles reviennent à établir l'image, prise pour analogon du réel, dans un rapport de d^* notation par rapport au perçu ou, ce qui revient au même, dans une relation de reproduction et/ou d'équivalence par rapport à la perception. Comment l'image n'aurait-elle pas statut de message quand la perception est elle-même assimilée à une opération de déchiffrement, de "reconnaissance", quand l'une et l'autre sont renvoyées à leurs communes racines conventionnelles ? Encore conviendrait-il, préalablement à toute discussion sur ce point, de s'interroger dès l'abord sur la détermination (théorique, idéologique, linguistique) qui conduit à penser la peinture sous le titre, sous la rubrique de l'image (et réciproquement). La peinture serait une image, mais une image d'un type particulier, sinon spécifique: une image qui se caractériserait par un surplus de substance, d'où lui viendraient son poids, sa charge, son titre de peinture, et qui produirait, à ce titre, un effet de plaisir lui-même spécifique. Elle n'en devra pas moins être visée, être posée comme une variété d'image parmi d'autres, variété privilégiée, sinon dominante, dans une culture où le terme même de "peinture" (qu'on songe aux difficultés que pose à cet égard la traduction de Wittgenstein) peut être pris pour synonyme d'image, de représentation, de portrait, voire de reproduction ou d'imitation (par où s'introduit, à travers le thème de la mimesis, la question de la vérité de l'effigie, de la vérité en effigie). Quant au programme d'une sémiologie générale, la sémiologie de la peinture ne s'en inscrirait pas moins à

sa place, sous la rubrique d'une sémiologie de l'image, et comme une branche particulière de celle-ci.

(8)

Parodiant Merleau-Ponty, on dira qu'à faire de la peinture avec du perçu on ne saurait qu'en manquer le niveau sémiotique et, partant, que manquer la peinture elle-même, dans la mesure où une vérité travaille à s'y faire jour, qui ne relève pas immédiatement de l'ordre du discours, mais qui a rapport, au premier chef, avec la perception. Car il y a bien quelque chose comme un niveau sémiotique de la peinture, mais qui ne se laisse pas reconduire à l'instance du signe, pas plus qu'à celle de l'image, dont la notion fonctionne ici, de toute évidence, comme un véritable obstacle épistémologique: le niveau, par exemple, où oeuvrait Cézanne quand, dans une intention encore de dénotation, il disait vouloir substituer au problème de la lumière celui de la couleur et de la représentation, des sensations colorées par des sensations colorantes. Ce travail, au plus près de la perception, sur le signifiant, cette mise au travail du signifiant dans la peinture dont l'art de Cézanne aussi bien que celui, contemporain, de Seurat, offrent l'exemple, témoigne, avec une éloquence qui n'emprunte que des seules ressources de la peinture, du fait que la surface de clivage entre le sémantique et le sémiotique n'est pas à chercher entre le niveau de la figure (donnée à voir) et celui de la signification (donnée à entendre), mais quelque part sur la jointure entre le lisible et le visible, entre le domaine du symbolique et celui du sémiotique, à condition de penser le sémiotique, avec Julia Kristeva, comme une modalité qu'on pourrait dire en effet psychosomatique, en prise directe sur le corps, du procès de la signifiante, et comme un moment logiquement, génétiquement, productivement antérieur au symbolique, mais qui fait dans celui-ci l'objet d'une relève par laquelle il s'y intègre. Moment d'une articulation - celle d'un continuum - préalable à celle du signe linguistique et du signe iconique lui-même (dans la mesure où celui-ci ne se constituerait comme tel qu'à déterminer un interprétant). Moment pré-thétique, antérieur à la position du sujet, dans sa référence à l'expérience de l'image spéculaire, et dont l'articulation du champ chromatique, strictement contemporaine, comme l'a montré Jakobson, de celle du champ phonématique, offre la meilleure illustration: d'autant que l'histoire de la peinture nous donne aujourd'hui à voir comment le sémiotique, sous l'espèce précisément de la couleur, peut se laisser récupérer et fonctionner, au titre de supplément, à l'intérieur du symbolique, mais aussi comment il peut faire retour, sous le symbolique et en dehors de lui, dans une position d'extériorité par rapport au signe et à toute signification constituée dans l'ordre du langage aussi bien que de l'image, de la représentation (sauf à prendre enfin au sérieux ce que Peirce aura travaillé, sur le tard, à énoncer sous le titre de l'hypo-icône, de l'icône qui ne se laisse encore penser sous aucun titre, et d'une représentativité préalable à toute relation d'interprétance, aussi bien que l'idée où il était qu'à prendre la notion au sens le plus large, un signe pouvait admettre d'autres interprétants qu'un concept: une action, une expérience, voire un effet sensible, une pure qualité de "feeling"). En ce sens, on est fondé à prétendre que la sémiologie, dans son ordre de dépendance linguistique, est comme travaillée par la question de la peinture, comme elle l'est, encore, par celle de l'écriture, soit les deux ouvriers, le peintre et l'écrivain, que déjà le Philèbe associait dans une même tâche en partie double. Mais quant à l'économie du procès signifiant dont la peinture est le théâtre (et dont elle définit et redéfinit sans cesse la scène), cette économie est à penser, jusque dans ses limites et peut-être son "au-delà", dans le registre freudien et à partir du concept qui continue de faire, dans la lecture de Freud, l'objet d'une véritable censure, à savoir celui de régression, tel que l'introduit la Science des rêves. La régression formelle qui est au principe en même temps qu'elle fait le ressort du travail du rêve, un travail lui-même pensé, dans le texte freudien, dans la référence explicite à celui de peinture, et qui ne produit ses effets, en dehors de toute relation d'interprétation, qu'à jouer de l'écart - et de la tension qu'il engendre entre le registre du visible (de ce qui peut être montré, figuré, représenté, mis en scène) et celui du lisible (le registre de ce qui peut être dit, énoncé, déclaré). Ecart qui est celui d'un travail producteur d'une plus-value: une plus-value iconique, dès lors, comme l'indique Peirce, et cela doit être

souligné, que l'icône a pour propriété distinctive fondamentale que par son observation directe d'autres vérités concernant l'objet peuvent être découvertes que celles qui suffisent à en déterminer la construction ; mais aussi, dans le cas de la peinture, une plus-value spécifiquement picturale, qui la définit dans sa différence d'avec l'image et lui confère le privilège qu'on a dit. Ecart qu'on marquera soit comme le lieu d'une opposition (d'une contradiction), soit comme celui d'un échange, et sans doute comme les deux ~ la fois, comme le veut la prise en compte de la "figurabilité" qui fait la condition de toute régression. Ecart, encore, constitutif de la textualité picturale en tant que celle-ci est comme tissée de visible et de lisible, et à partir duquel il convient de poser, par rapport au système "Peinture", la question du signifiant; le signifiant dont Freud nous enseigne, à bien le lire, qu'on ne saurait le produire, ni même le reconnaître, à partir d'une position d'extériorité, puisque aussi bien il ne se donne qu'à y être pris.