

*(Document extrait du site disciplinaire educnet arts plastiques de l'Académie de Nantes)*

## **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<sup>ème</sup>, NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

II.1. EXPOSITIONS UNIVERSELLES

II. 2. LYCÉES IMPÉRIAUX

II.3. RAPPORT RAVAISSON

II.4. ÉVOLUTION JUSQU'À LA 3<sup>ème</sup> RÉPUBLIQUE

II.5. TROISIÈME RÉPUBLIQUE

II.6. COMMISSION GUILLAUME

III. PREMIÈRE MOITIÉ DU XX<sup>ème</sup> SIÈCLE

III.1. RÉFORME DE 1909

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

GÉNÉRALE

III.3. DE 1938 À L'APRÈS GUERRE

III.4. RECRUTEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

IV. ANNÉES CHARNIÈRES

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 réglée 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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, modeleurs, 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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. Être 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<sup>ème</sup> SIÈCLE. NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

Au milieu du XIX<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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'oeuvre de la peinture ou de la sculpture, ou des représentations de la nature. Quant aux modèles en relief, c'est parmi les chefs-d'oeuvre 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'oeil 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'oeil, 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'acquérir".

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 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> à la fin des études du lycée ;

- le dessin géométrique (et linéaire ou graphique) obligatoire à partir de la 3<sup>ème</sup> (cf. annexe -2-).

L'horaire est variable suivant les plans d'études qui se succèdent : de une à deux heures hebdomadaires en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> 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 tiende 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, pourvus 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, 1 h 30 en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, 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<sup>ème</sup>, XVII et XVIII<sup>ème</sup> siècles en seconde, XIX<sup>ème</sup> siècle en première.

Les oeuvres contemporaines (XIX<sup>ème</sup>) 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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 1er 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<sup>er</sup> degré de 4 certificats de spécialité préparé dans des classes de lycée qui serait accompagné de l'ouverture de 1<sup>ères</sup> 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 voeux 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<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>) et d'orientation (4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>), 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<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, 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<sup>ème</sup>. 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 réduite"* ; 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<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> 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 empaquetée 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'EFFERVESCE

#### 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<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>).

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. Pélissier, 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<sup>ème</sup> ; 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).

Prémises 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<sup>ème</sup> 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 COLLÈGES

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'Éducation 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, Ière 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 : nouvelle 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*, à *la cinémas* 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

Créée 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'Éducation 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 IO 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'École, 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'Éducation 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'écart 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 continuée 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.