

## LA PRATIQUE

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

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

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

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

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

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

---

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

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

---

## Avant propos

### Le passage de la créativité à la pratique

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

La créativité a été le premier moment d'émancipation de la discipline qui allait devenir « arts plastiques »<sup>2</sup>. Moment brouillon, d'effervescence, sans théorie ou guère au début, mais dans lequel les enseignants trouvaient une réponse au désir de changement et surtout, plus sensiblement en art, sentaient intuitivement un accord avec leur discipline : « tout le monde était créateur potentiel » ainsi que le fait remarquer Oliver Mongin, mais sentiment particulièrement ressenti en matière artistique « par une substitution de la créativité à la création »<sup>3</sup>. Ajoutons que, à cette période précise, la nomination d'un nouvel inspecteur général<sup>4</sup> porteur du discours de la créativité et invitant les enseignants à l'expérimentation, a été décisive.

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

---

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

<sup>3</sup> Olivier Mongin, *Création, créativité, quotidienneté*, Esprit, sept. Oct 1979

<sup>4</sup> Jean-Michel Colignon

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

---

## 1

### Approche du concept

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

Mais ce concept nouveau, la pratique, tel qu'il a été saisi par les arts plastiques dans le secondaire a été d'une autre nature que celle d'un travail philosophique selon la complexité et l'approfondissement inhérents à la construction d'un concept par les philosophes. Il a été la retombée réduite d'un concept issu du champ social et politique, *la praxis*<sup>5</sup> qui est devenu dans l'usage, en tout cas dans le milieu des arts plastiques, une « pratique critique » ou « pratique théorie » indissociable, comme on le verra, des arts plastiques. De même que le cubisme en révélant une nouvelle conception de l'espace, en rupture avec l'espace perspectif, n'a pas été le résultat d'une stricte prise en compte du travail des physiciens sur la relativité ni celui des mathématiciens avec les nouvelles géométries, ni même une transposition, mais le fruit d'un travail intuitif et métaphorique des artistes sur la « quatrième dimension ». Les artistes ne sont pas des physiciens ni des géomètres<sup>6</sup>. Dans le secondaire le processus d'appropriation du nouveau concept de pratique par les enseignants a été semblable, l'enseignement porté par le courant de l'époque ouvert à la nouveauté s'est trouvé valorisé et dynamisé par la promotion de l'art « vivant », assortie d'un discours nouveau sur l'œuvre. Ainsi, faire pratiquer les élèves dans un sens artistique et

---

5

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

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

Luc Ferry, *Homo Aestheticus*, Grasset 1990

6

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

Remarquons, en effet, par rapport à la technique, depuis les années 70, le recouvrement du terme « technique » par celui de « pratique ». Phénomène bien perceptible dans le milieu de l'art et dans son enseignement qui, à l'époque dont il s'agit, a caractérisé la manière nouvelle d'établir une relation à la pratique d'un art, sans le préalable d'un apprentissage technique pour lui-même<sup>7</sup>, soit *de pratiquer* : moment dans lequel la technique elle-même se cherche. Non pas que la technique n'ait plus de sens ni d'intérêt et ne soit plus nécessaire, mais parce que *la technique ce sont désormais les techniques, innombrables*, en fonction de la variété des matériaux, des instruments, des supports et des démarches de création. La pratique, nouveau concept globalisant, en se substituant à la norme technique, est devenue le lieu d'inventions du faire dans lequel se façonnent, s'organisent les divers éléments de l'œuvre ainsi que la procédure de travail, et où jouent inévitablement des références, qu'elles soient implicites ou conscientes. Ainsi comprise la pratique, dans un sens artistique, est nécessairement la pratique de l'époque où l'on vit, avec les matériaux, les outils et les technologies de l'environnement présent, tout autant que le sont les références artistiques les plus mobilisatrices, celles de « l'art vivant » sans toutefois n'exclure aucune époque<sup>8</sup>.

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

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

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

<sup>8</sup> Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°38 du 20 octobre 1994

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

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

Le nouvel enjeu de rendre cet enseignement dit « artistique » (ce qu'il n'était pas jusqu'alors dans sa pratique mais seulement dans son intitulé) à sa vocation artistique, outrepassant la question mal posée : « l'art ne s'enseigne pas », pouvait s'avérer problématique. En effet, à partir du moment où cet enseignement ne consistait plus, essentiellement en tous cas, dans l'acquisition d'un savoir faire technique et de certaines habiletés par la répétition d'exercices d'applications, que pouvait-il faire apprendre justifiant sa volonté artistique ? A être original, à devenir artiste, à s'exprimer, sans que cela réponde à un quelconque critère, ou bien faire apprendre de l'histoire de l'art ? Dans le premier cas on mesure la vacuité et la prétention d'objectifs « improgrammables » car sans contenus véritablement saisissables. Dans le second cas l'activité proprement plastique ne serait qu'un prétexte pour faire apprendre de l'histoire de l'art réduisant ainsi les arts plastiques à une simple instrumentalisation. Que peut-il en être alors de cet enseignement qui se présente, à défaut d'un objet d'étude précis, dans une sorte de liberté enivrante tout autant que terrifiante car, de surcroît, *il n'y a pas d'erreurs en art*. Il n'y a en arts plastiques que l'évidence du visible dans son imprévisibilité, celle d'une étendue muette, sans recours autre que d'*interroger cette évidence*. Mais c'est précisément en cela que cette matière d'enseignement, en quelque sorte d'essence philosophique, se justifie par la conception d'une nécessaire *pratique critique* par laquelle, ainsi qu'on l'a dit plus haut, peuvent s'effectuer des acquisitions de divers ordres qui toutes ressortissent aux arts plastiques qui eux-mêmes se posent comme une question et non comme un donné. Mais de plus, on l'a déjà compris, la posture réflexive des élèves par rapport à ce qu'apporte d'inattendu leur travail plastique et les interrogations qu'il suscite n'a pas seulement trait à des contenus d'enseignement, soit pour l'élève des savoirs à acquérir ; ils sont conduits, en devenant analystes de leurs pratiques, à entrer dans un processus de transformation qui les concerne eux-mêmes en tant que sujets<sup>9</sup>.

---

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

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

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

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

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

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

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

<sup>11</sup> *ibid*

<sup>12</sup> *ibid*

diversement qualifiée : pratique plastique, pratique artistique, pratique théorique, pratique pédagogique... Mais cette pratique est-elle bien celle du plasticien, du praticien, du théoricien, du plasticien-enseignant-chercheur<sup>13</sup>, de l'enseignant spécialiste du secondaire ou encore, on ne saurait l'oublier, celle de l'artiste ? A n'en pas douter cette panoplie terminologique, dont on peut penser que chacune des qualifications qu'elle présente ne constitue pas une frontière étanche, a un sens, ainsi que le dit l'université, qui est celui de la « difficulté à mettre en place la relation théorique-pratique » tant dans ses aspects concrets que théoriques et d'autant, est-il poursuivi, qu'« il a fallu attendre plus d'une vingtaine d'années (après la création des A.P) pour que les enseignants se réunissent pour réfléchir sur la formation en arts plastiques, ses tenants et ses aboutissants »<sup>14</sup>. Ce propos vérifie que la création des arts plastiques à l'université a été un événement et que cette discipline n'est pas apparue casquée, d'une manière préétablie selon une quelconque définition : sa dénomination a précédé son concept. On peut mesurer pourquoi ce nouvel enseignement, sous une apparence relativement simple linguistiquement, a demandé dès l'origine un travail d'approfondissement sur ses propres bases. Travail d'approfondissement d'autant plus nécessaire à entreprendre, dans les années 70, que les arts plastiques par leur inscription à l'université, « en dépit de leur étrangeté à l'aune des savoirs traditionnels », venaient de recevoir « la sanction d'une légitimité institutionnelle »<sup>15</sup> qu'il s'agissait d'honorer en produisant des savoirs propres, en innovant et en inventant une manière d'être, afin de rompre avec l'enseignement traditionnel et académique des écoles des Beaux-arts. En témoigne, tout au moins symboliquement par leur intitulé, mais d'une manière significative, l'existence dans le cadre de ce nouvel enseignement universitaire, d'« ateliers séminaires », dont on saisit bien la redondance de l'expression par rapport à pratique-théorie ; ateliers au sujet desquels il a été dit qu'ils étaient « le couple fondateur » des arts plastiques.

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

<sup>13</sup> Termes relevés dans *Les arts plastiques à l'université*

<sup>14</sup> Dominique Chateau in opus cité

<sup>15</sup> *ibid.*,

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

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

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

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

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

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

---

<sup>16</sup> In opus cité



rationalisant comme s'il s'agissait d'épuiser ce visible (si toutefois c'était possible, mais cela ne l'est pas) mais bien différemment de le considérer avec toute la curiosité et l'étonnement nécessaires et de relever ce qui suscite des remarques et des questions. Chaque affichage de travaux doit être, en effet, considéré comme un événement, d'autant qu'il ne s'agit pas de vérifier la conformité d'une application mais de prendre connaissance *d'œuvres*, même s'il s'agit d'élèves (voir approche 4) avec, en le soulignant encore, la curiosité et l'étonnement que celles-ci peuvent susciter<sup>17</sup>. Les remarques d'élèves émergent et l'enseignant est là pour s'en saisir (pour que la classe s'en saisisse) et que ce qui n'était de leur part qu'une simple réaction de curiosité, positive, négative, dubitative ou un simple point de vue, soit repris, discuté, confirmé, contrarié (est-il utile de préciser que l'enseignant mêle son fil, décisif, aux fils de la verbalisation et ses apports) afin que puisse se construire un savoir aussi limité ou partiel soit-il dans le cadre de la séance. Tenter de situer, de donner sens, mettre en relation : relation des réponses plastiques à la proposition de travail qui a été faite, relations entre les réponses, relation des réponses au champ artistique, non pas dans chacun des cas pour y trouver une conformité mais afin d'établir des rencontres appropriées qui sont appuis et matière d'enseignement. La construction se poursuivra au fil des séances où se rencontreront les mêmes questions à approfondir et d'autres questions qui, à la manière d'un tissage, constitueront progressivement, à partir de *savoirs* partiels, une *connaissance* en arts plastiques dans laquelle, soulignons-le, la part faite aux œuvres d'art contemporain et d'époques passées, *sollicitées en pertinence par rapport aux réalisations des élèves*, sera bien présente, intégrée à la pratique comme référence et légitimation de cet enseignement.

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

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

---

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

pratique, selon son concept nouveau qui intègre la part critique, on peut observer ici que la verbalisation ne s'ajoute pas à ce qui a été réalisé plastiquement, elle se situe dans *un même mouvement*, à chaud peut-on dire, dans l'unité temporelle du cours (si possible) avec une volonté évidente d'articulation des deux moments afin de signifier qu'il s'agit d'une seule et même chose<sup>18</sup>. C'est ainsi que lorsque l'on dit « la pratique », dans l'usage courant en arts plastiques, il s'agit d'une contraction, il est inutile d'ajouter « critique » ou « théorique » ce qui serait une sorte de pléonasme : la pratique dans son sens nouveau est nécessairement critique.

## Approche 2

### Engouement théorique et culture

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

Nous retiendrons, outre ce que chacun sait des événements qui ont profondément modifié la société lors du tournant 60/70, la réflexion de Charles Hummel relative au système éducatif, et qui remarquait, en 1977<sup>19</sup>, que « *les changements qui interviennent en éducation sont déterminés par des facteurs extérieurs au système éducatif* ». Ce point de vue est de nature à relativiser, s'il en était besoin, la croyance en une évolution qu'apporterait, elle seule, la nouvelle conception de la pratique due au fait d'une avancée théorique en matière d'art ou d'un progrès pédagogique. Or, ce sont, dit-il « *les contextes économiques, sociaux et culturels qui déterminent l'éducation de demain comme c'est le cas aujourd'hui* ».

### L'engouement théorique

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

<sup>19</sup> Courrier de l'UNESCO mars 1978

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

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

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

Celle-ci par sa dimension critique, oppositionnelle aux pratiques ambiantes, a été le lieu constitutif d'une pensée nouvelle permettant de voir le monde avec un autre regard. En d'autres termes la pensée théorique qui s'est manifestée alors dans les divers champs disciplinaires a créé un courant significatif de l'élan de la société tout entière. « Elle (la théorie) brillait de tous ses feux. Quiconque a vécu ces années féériques ne peut s'en souvenir qu'avec nostalgie. Un courant puissant nous emportait tous. En ces temps-là, l'image de l'étude littéraire, soutenue par la théorie, était séduisante, persuasive, triomphante » elle avait alors « le vent en poupe, elle donnait envie de vivre »<sup>20</sup>. « L'heure était à la théorie »<sup>21</sup> et celle-ci vécue comme une « aventure »<sup>22</sup>. Ce qui est si bien dit avec lyrisme pour la littérature, mais aussi pour la pensée en général, vaut pour d'autres champs disciplinaires et notamment pour les arts plastiques. Car ceux-ci dans le secondaire, tout autant qu'à l'université naissante, avaient aussi le vent en poupe et vivaient ce début de la décennie comme l'exploration d'un domaine inconnu, comme une aventure, et d'autant que pour le secondaire les enseignants étaient vivement encouragés à l'expérimentation par l'inspection générale<sup>23</sup>.

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

---

<sup>20</sup> Antoine COMPAGNON, *Le démon de la théorie*, 1998, Editions du Seuil

<sup>21</sup> Philippe SOLLERS, *Théorie d'ensemble*, 1968, Editions du Seuil

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

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

précède plus nécessairement dans l'acte de création). Le dessin n'est plus invoqué dans le nouvel intitulé disciplinaire mais il demeure toujours présent sous des formes diverses au sein des arts plastiques<sup>24</sup>. Ce qui est désormais à considérer par « arts plastiques », c'est un *champ ouvert* à toutes les formes de pratiques relevant du visible, autant formes traditionnelles que nouvelles ou hybrides<sup>25</sup>. Le changement est de taille par les conséquences qu'il entraîne dans l'enseignement tant universitaire que secondaire et d'autant qu'il se produit sous l'effet d'une secousse inattendue, sinon brutale. En témoigne, lors de la création des arts plastiques à l'université, le conflit entre les plasticiens et les théoriciens, les premiers traitant les théoriciens de « discoureurs » et les théoriciens qualifiant les plasticiens d'avoir une « pratique aveugle », et de même dans le secondaire les résistances usuelles qui se sont manifestées à la manière d'un combat entre les anciens et les modernes, mais résistances somme toute limitées car le changement l'a rapidement emporté, tant la dynamique de cette époque était forte.

### **La Culture**

Mais aussi faut-il se pencher sur la Culture comme phénomène culturel porté par une politique d'Etat, présente dans les années 70 mais devenue particulièrement agissante dans les années 80 et notamment dans le domaine scolaire. Dans le système éducatif en réforme, un intérêt particulier est en effet porté à la culture appelée à jouer un rôle explicitement socialisant dans lequel la dimension artistique est le plus fortement sollicitée en tant qu'ouverture sur le monde, ce que précise un texte ministériel : faire percevoir aux élèves « les relations complexes que l'homme entretient avec le monde par l'intermédiaire de l'art ».

Le ministre de l'Education nationale, Edgar Faure, nommé depuis peu, fait connaître son point de vue sur la culture dans un texte de la revue *L'éducation* de décembre 68 intitulé *M. Edgar Faure définit la culture* : « Le problème important est donc la possibilité de décision politique et la possibilité de décision artistique dans le sens très général de ce mot : comme choix d'un art, d'une activité, d'un loisir, ou comme choix d'un mode de vie, c'est-à-dire ce que l'on appelle art de vivre ». Et dans un chapitre de *L'éducation* du 13 mars 1969 intitulé *La finalité de l'éducation forme l'homme du XXème siècle* il est écrit : « Le sport est décisif pour l'homme... Et il en est de même dans l'art et pour celui qui pratique et qui s'engage dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas<sup>26</sup>... Mais ne pensez-vous pas que tous nos élèves devraient pratiquer au moins

<sup>24</sup> « On peut encore constater que pour les professeurs d'arts plastiques, l'op'art, le pop art, le body art, l'eat art, le land art, l'art vidéo, l'art conceptuel, etc., correspondent à des moments de l'histoire de l'art récent ou contemporain ; qu'ils ressortissent aux arts plastiques au même titre que le dessin, la gravure, la peinture et la sculpture ; qu'ils ont leur place dans leur enseignement ; qu'on peut utiliser le crayon et le pinceau mais aussi, la caméra et l'appareil ; que l'espace à investir ne se résume pas à la feuille de papier mais prend également en compte le cadre de vie » Pierre BAQUE, *Les arts plastiques à l'université, la formation des futurs enseignants* (Précision : il ne s'agit pas de la publication au titre identique, déjà citée, *Les arts plastiques à l'université* publication de l'université d'Aix en Provence en 1993)

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

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

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

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

Cette conception du ministre de l'éducation nationale s'adresse en premier lieu à l'éducation des élèves, futurs citoyens, mais on comprend bien qu'au-delà il s'agit déjà du citoyen tout court, « l'homme du XX<sup>e</sup> siècle » et d'une philosophie de la vie sociale en train de s'actualiser. Dans les extraits cités, les arts paraissent essentiellement investis d'un rôle culturel dans le sens d'une culture pour tous. Culture non savante dira-t-on, ou encore culture d'*imprégnation* dans laquelle les arts semblent préférentiellement subsumer l'idée de culture, probablement, ou peut-être, par leur capacité plus directe de séduction et de possibilités d'*activités* que n'offrent pas d'autres matières<sup>27</sup>. Les « activités » (aussi nommées « pratiques culturelles » par le ministère de la culture) sont appelées à un grand avenir dans les décennies qui suivent ; activités les plus « diversifiées » qui d'ailleurs suscitent la critique des tenants d'une école fondée sur des *enseignements* et non sur des *activités*. Certains auteurs ont bien noté que le terme culture s'étendait progressivement à tout, « vaste auberge espagnole où, désormais chacun peut trouver la réponse mystificatrice qu'il attend de son sort. De l'écomusée breton au Futuroscope de Poitiers, en passant par le Festival d'Avignon ou la chaîne « Arte »<sup>28</sup>. « Concept évolutif », on le mesure en effet dans le sens prégnant que ce terme va prendre de plus en plus fortement, dans les années 80 et ensuite, au fur et à mesure du renforcement de la politique mise en place sous le label de « développement culturel ».

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

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

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

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

<sup>28</sup> » J.M DJIAN, *La politique culturelle*, Le Monde Editions, 1996

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

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

Au cours des décennies qui se sont succédées, les mesures prises dans la politique de « développement culturel » en direction des scolaires n'ont cessé de s'étoffer dans leurs dispositifs et de se renforcer illustrant au mieux la vision de la culture telle que la pensait Edgar Faure au moment clé du changement affectant la société à la fin des années soixante. Remarquons toutefois que si le propos du ministre Faure sur la culture s'adressait en priorité aux élèves esquissant le citoyen de demain, on connaîtra une apogée de l'idéologie culturelle avec le rapport Rigaud (*Pour une refondation de la politique culturelle*. 1996) qui entend développer « une culture amateur » qui dès l'école et après l'école, s'intéressant à toutes les formes de cultures pratiquées *en amateur*, s'étendrait sur la durée de vie du citoyen<sup>29</sup>.

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

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

---

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

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

### Approche 3

#### La double détermination de l'enseignement des arts plastiques

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

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

#### Le courant culturel

La forme à prendre ne pouvait que s'inscrire, pour une part, dans le sens de la logique culturelle. Ce futur enseignement qui allait bientôt s'intituler en 1972, « arts plastiques », se devait d'être ouvert à la *diversité* des formes artistiques et des moyens d'expression que recouvre le champ des arts plastiques. Ainsi il pouvait être en mesure de répondre au projet politique culturel énoncé par le ministre Edgar Faure en un moment historique de changement et repris ensuite par la politique de développement culturel du ministère de la culture, outre l'école, en s'étendant au-delà du scolaire aux « pratiques culturelles des français ». C'est en ce sens que s'est ultérieurement développé, surtout dans les années 80, un partenariat éducation nationale et ministère de la culture en direction du public scolaire volontaire. Création d'ateliers diversifiés, interventions d'artistes et relation aux œuvres par les visites de musées, de collections<sup>30</sup> et d'expositions. Cet apport complémentaire apporté à l'enseignement obligatoire pour tous, visant une *sensibilisation* immédiate (bien que touchant relativement peu d'élèves<sup>31</sup>) était de nature à valoriser la dimension artistique au sein de l'éducation nationale. Les arts plastiques s'en sont trouvés *confortés et validés* dans leur travail de rénovation. Validés en effet, car l'appui extérieur du ministère de la culture, détenteur d'une légitimité culturelle, a été d'autant important et nécessaire en matière d'art que la rénovation en cours, avec la références d'œuvres contemporaines au sein de l'école, était à cette époque de nature à troubler quelques regards extérieurs (notamment parents d'élèves) tout autant qu'intérieurs

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

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

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

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

### **La nécessité théorique**

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

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

---

<sup>32</sup> Jean Michel Djian, *opus cité*

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



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

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

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

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

#### Approche 4

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

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

---

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

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

L'orientation était tracée. Mais il faut préciser que cette injonction, en 77, provenant de l'action culturelle avait déjà trouvé bien avant, dès le début de la décennie 70, au sein même de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire, le chemin de sa réalisation par l'invention d'une manière différente de concevoir l'enseignement, forme contenus et relation aux œuvres contemporaines (sans d'ailleurs se limiter strictement à celles-ci). Et cette « pédagogie et didactique de l'art contemporain » (selon la terminologie de l'action culturelle) a consisté à *faire pratiquer les élèves*, en les incitant le plus directement à œuvrer non pas uniquement comme une simple activité d'expression, spontanée, en fonction de la créativité ambiante, mais assortie d'une exigence relevant d'une conception critique. A partir d'une proposition de travail, quelle qu'en soit la forme (verbale, visuelle, matérielle...), se posant comme une question à la manière d'un problème à résoudre, le travail réalisé, tel qu'on l'a déjà décrit plus haut, est soumis au regard collectif et aux interrogations qu'il suscite par lesquelles se construira progressivement un savoir avec un double objectif d'enseignement : l'un tourné vers les élèves par le développement d'un comportement interrogatif<sup>35</sup>, l'autre, toujours au profit des élèves mais en direction de l'art afin d'acquérir des connaissances et de susciter une curiosité et un intérêt pour cette forme symbolique à travers laquelle se jouent des valeurs de société.

---

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

La question dans l'invention d'une pédagogie et didactique de l'art contemporain est celle de pouvoir établir une relation avec les œuvres d'art dans la mesure où elles ne correspondent pas à la « bonne forme » culturelle, comme tout objet nouveau. L'histoire est là pour nous rappeler, depuis l'Impressionnisme au moins, ce qu'il en est du rejet immédiat par le public et, à travers cet objet symbolique qu'est l'art, des résistances du public au changement en général, d'où le rôle politique de la culture, « *réduire l'incompréhension* », car c'est la dynamique de la société, comme on vient de l'évoquer plus haut, qui est en question. Il faut créer, dit le même texte de l'action culturelle, « les conditions du futur public adulte de demain. On sait que l'art est fait, selon le mot de Georges Braque, « pour troubler et non pour rassurer... mais ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension ». C'est en ce sens que la pratique telle qu'elle était en train de se constituer en arts plastiques se proposait comme un terrain favorable<sup>36</sup>.

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

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

---

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

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

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

Avant même que ne commence *l'aventure* des arts plastiques, les enseignants des générations qui ont précédé le tournant des années 70 voulaient que leur discipline soit considérée « *comme les autres* » avec le souci manifeste d'intégration par rapport à la marginalité supposée ou réelle de leur « petite » discipline et s'efforçaient en cela de la scolariser autant qu'ils le pouvaient dans ses aspects jugés les plus sérieux : théorie de la couleur (faussée<sup>37</sup>, mais inlassablement déclinée en exercices divers à tous les niveaux), perspective, dessin d'observation... soit d'une part tous les aspects assimilables à un enseignement théorique tels que le sont les autres enseignements scolaires, et d'autre part à une technicité et à un savoir-faire garants de certaines normes plastiques. En 1974 encore, alors que la transformation de cet enseignement devenait un fait acquis, on pouvait constater, chez certains enseignants, que subsistaient des réticences à l'égard de *l'aventure artistique* en cours, en redoutant qu'elle nuise à l'image des arts plastiques à l'école dans sa volonté de sérieux. Il est dit par la voie de leur bulletin associatif, qu'ils refusent « d'exercer dans le domaine spécifique d'une activité fermée sur elle-même qui serait l'art » et qu'ils refusent « une pédagogie d'éducation *artistique* » au profit d'une « pédagogie d'éducation *plastique* »<sup>38</sup>. On mesure, là encore, la complexité que recèle l'intitulé « arts plastiques » par l'antagonisme entre « art » et « plastique » qui renvoient à deux ordres de valeurs. Il est bien clair que la revendication d'une éducation plastique dans l'esprit de ces enseignants présentait l'avantage d'inscrire leur discipline dans le concert des enseignements affirmatifs et transmissibles, « formel » dirons-nous pour les arts plastiques, avec l'assurance du sérieux. Tandis qu'à la notion d'art est attachée l'incertitude de l'aventure et qui plus est son caractère, pensait-on, non-enseignable, alors qu'il est possible d'apprendre, **à condition de considérer qu'en regard d'une pédagogie assertive puisse exister une pédagogie interrogative**. C'est donc par une sorte de déni de l'art, à contresens de l'évolution en cours, que se manifeste par un dernier carré d'enseignants une défense de type corporatiste, plus probablement qu'une véritable résistance au changement, non sans raisons d'ailleurs, tant la hantise était celle de la crainte permanente d'une disparition des arts plastiques des enseignements obligatoires au profit d'activités culturelles diversifiées et optionnelles.

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

---

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

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

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

Alors et progressivement l'originalité des arts plastiques a pu être vécue et assumée comme telle par les enseignants en prenant conscience d'un *apport précieux au sein des autres disciplines par la différence introduite et non par une ressemblance souhaitée comme auparavant*. Ainsi, non seulement cette discipline s'est transformée dans ses assises mais elle s'est transformée dans la représentation qu'en avaient les enseignants. Ceux-ci, d'un comportement antérieur de défense à caractère corporatiste, sont devenus les acteurs d'une aventure<sup>40</sup> qui est celle d'une discipline innovante portée à l'expérimentation.

---

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

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

---

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

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

<sup>41</sup> Dominique Chateau in *Les arts plastiques à l'université*

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

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

Gilbert Pélissier  
Inspecteur général honoraire